

Unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no Pré-Escolar

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar

Ana Paula da Costa Ferreira

Orientadora:

Doutora Maria Leonor Santos

2015

Agradecimentos

Já diria Arquimedes: “*Dai-me um ponto de apoio e levantarei o mundo.*” Isto é, através de apoio, de força e de incentivo exterior a nós, tudo é possível. E este conteúdo caracteriza, com toda a exatidão, a fase de desenvolvimento e concretização do presente relatório. Todo o amparo e carinho, recebido de algumas pessoas, alimentaram e sustentaram a minha determinação e persistência nesta caminhada tão importante, tornando-a menos árdua.

Assim, explico os meus agradecimentos em particular:

A todos os bons professores que contribuíram para uma formação académica estruturada e consistente e para um crescimento, quer enquanto profissional, quer enquanto pessoa, através da partilha de conhecimentos, experiências e aprendizagens.

À professora Maria Leonor Santos, pela notável orientação, pela paciência e disponibilidade incondicional, pela atenção, pelas palavras de apoio, especialmente em momentos de “desorientação” e pela confiança que depositou em mim e no presente trabalho

Ao meu noivo, pela enorme paciência, força e calma, por ser o meu suporte e a minha base em todos os momentos, por estar incessantemente ao meu lado, por nunca desistir de mim e não permitir que fizesse o mesmo, por me levar a acreditar em mim mesma e por sempre me lembrar da importância do pensamento positivo,

À minha mãe, por todo o apoio e incentivo, não só ao longo de todo o meu percurso académico, como também e especialmente na finalização desta etapa, por sempre me incentivar a estudar e a progredir profissionalmente, por todos os sacrifícios que fez por mim e por me apoiar em todas as minhas decisões.

Às crianças, por me fazerem apaixonar cada vez mais por esta profissão.

Um meu mais sincero obrigado!

Resumo

No âmbito das unidades curriculares, quer da Prática Pedagógica em Creche, quer da Prática Pedagógica em Jardim de Infância, ao longo dos diferentes períodos de estágio nestes dois contextos, foram desenvolvidos e implementados planos de intervenção baseados na metodologia de trabalho de projeto, dos quais se dá conta na primeira parte deste Relatório.

No contexto de Creche, com base nas características da faixa etária das crianças (2 anos), assim como no seu gosto pela exploração, descoberta e curiosidade em saber mais, a problemática do projeto, “Curiosa-idade”, focou-se na área dos sentidos, das sensações e do “faz de conta”. Quanto ao estágio em Pré-Escolar, com um grupo entre os 3 e os 4 anos, a problemática do projeto “Selva Divertida” focalizou-se nos animais da selva e emergiu, essencialmente, dos interesses das crianças.

Partindo das experiências vivenciadas nos contextos de estágio e do reconhecimento de que, atualmente, as escolas se caracterizam pela crescente presença de diferentes línguas e culturas, pelo que se torna imprescindível promover uma sensibilização para essa diversidade desde idades precoces, com vista a fomentar, não só o gosto e interesse pelas diversas línguas e culturas, como também atitudes de respeito e tolerância face ao “outro” e à diferença, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação, que apresentamos na segunda parte deste Relatório.

Este estudo, tendo como finalidades o aprofundamento do conhecimento sobre a abordagem plural de sensibilização à diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento de estratégias e competências profissionais de educação para o plurilinguismo e o multiculturalismo, baseou-se no desenvolvimento de um projeto de intervenção (constituído por seis atividades), implementado em contexto de pré-escolar, cujos principais objetivos eram sensibilizar à diversidade linguística e cultural e consciencializar para o respeito e valorização de outras línguas e culturas, tendo os dados sido recolhidos através da observação direta e participante, de notas de campo, de registos fotográficos e de videogravação e recolha dos trabalhos das crianças.

Após a análise de conteúdo dos dados, foi possível concluir que a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural fomenta nas crianças uma postura de abertura e aceitação perante a mesma, sendo notório, nos seus comportamentos, a atenção e participação constantes e o forte interesse revelado ao longo de todas as atividades.

Palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística e cultural,
multiculturalidade, multilinguismo, prática pedagógica

Abstract

As part of the course units or of Educational Practice in Nursery, both of Teaching Practice in Early Childhood Education, over the different training periods in the context of Daycare and Preschool context, were developed and implemented action plans based on project work methodology.

As regards the context of Nursery, the group consisted of 14 children and based on their age (two years), as well as his taste for exploration, discovery and curiosity to know more, the problem of the implemented project focused on the area of senses, sensations and "make-believe", styling the "Curious age". Regarding the probationary period in the context of pre-school education, the group consisted of 24 children, whose age was between 3 and 4 years. The issue of the project, which is titled "Jungle Fun", is focused on jungle animals and it came essentially based on the interests of children.

Additionally, actually, schools increasingly characterized by the growing presence and existence of different languages and cultures. In this sense, it is imperative and essential to promote an awakening of this diversity, especially since an early age, that is, from preschool age in order to promote not only interest in the various languages and cultures, as well attitudes respect and tolerance of "the other" and the difference.

This study, which aims to deepen the understanding of the pluralistic approach to raising awareness of linguistic and cultural diversity and the development of professional strategies and skills education for multilingualism and multiculturalism , was based on the development of an intervention project (consisting six activities) , implemented in preschool context , whose main objectives were to raise awareness of linguistic and cultural diversity and awareness for the respect and appreciation of other languages and cultures , and the data were collected through direct observation and participant notes field of photographic records and video recording and collection of the work of children.

After the data content analysis, it was concluded that the approach of awareness of linguistic and cultural diversity, fosters in children an opening stance and accepted before the same, being notorious in their behavior, attention, constant participation and strong interest shown to over all activities.

Keywords Awakening to languages and cultures,
multiculturalism, multilingualism, teaching practice

Índice

Índice de anexos.....	p. vi
Introdução.....	p. 1
Parte I – O estágio	p. 3
1. Contextos de estágio	p. 3
1.1. Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche.....	p. 3
1.1.1. Caraterização do contexto institucional.....	p. 3
1.1.2. Caraterização do ambiente educativo.....	p. 4
1.1.3. Caraterização do grupo de crianças.....	p. 4
1.1.4. Projeto desenvolvido.....	p. 6
1.2. Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância...p. 9	
1.2.1. Caraterização do contexto institucional.....	p. 9
1.2.2. Caraterização do ambiente educativo.....	p. 10
1.2.3. Caraterização do grupo de crianças.....	p. 12
1.2.4. Projeto desenvolvido.....	p. 13
2. Percurso de desenvolvimento profissional.....	p. 16
2.1. Contexto – Creche.....	p. 16
2.2. Contexto – Jardim de Infância.....	p. 19
3. Percurso Investigativo.....	p. 24
Parte II - Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no Pré-Escolar.....	p. 26
1. Enquadramento metodológico	p. 26
1.1. Questão de pesquisa e objetivos da investigação.....	p. 26
1.2. Metodologia de investigação: Investigação-Ação.....	p. 27
1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	p. 30
2. Fundamentação teórica.....	p. 32
2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) e consciencialização da língua materna (português).....	p. 32
2.2. SDLC e educação para o plurilinguismo.....	p. 35
2.3. Materiais e estratégias didáticas para a SDLC.....	p. 38
3. Apresentação do projeto de intervenção.....	p. 40
3.1. Caraterização dos intervenientes – grupo de crianças.....	p. 41
3.2. Objetivos gerais e objetivos específicos.....	p. 41
3.3. Organização e descrição das atividades implementadas.....	p. 44
3.3.1. Atividade 1 – <i>Os Três Porquinhos</i>	p. 45
3.3.2. Atividade 2 – Diálogo sobre a diversidade linguística.....	p. 47
3.3.3. Atividade 3 – Visualização de vídeos e associação de cores a línguas.....	p. 48
3.3.4. Atividade 4 - “Vamos ouvir e dançar!”	p. 49
3.3.5. Atividade 5 – <i>Funga Alafia</i> – “Vamos aprender uma música?”...p. 50	
3.3.6. Atividade 6 – <i>A sala do mundo</i>	p. 51

4. Análise dos dados	p. 53
5. Conclusões.....	p. 58
Reflexão final	p. 59
Referências bibliográficas	p. 62
Anexos	

Índice de anexos

Anexo 1 – Fotografia: “Cabide Sensorial”	p. 65
Anexo 2 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”	p. 65
Anexo 3 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”	p. 66
Anexo 4 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”	p. 66
Anexo 5 – Fotografia: fantoches da história “O Coelho Branco” ...	p. 67
Anexo 6 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 67
Anexo 7 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 68
Anexo 8 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 68
Anexo 9 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 69
Anexo 10 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 69
Anexo 11 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 70
Anexo 12 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”	p. 70
Anexo 13 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 71
Anexo 14 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 71
Anexo 15 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 72
Anexo 16 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 72
Anexo 17 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 73
Anexo 18 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 73
Anexo 19 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 74
Anexo 20 – Fotografia: atividade “Vamos ser exploradores?”	p. 74
Anexo 21 – Planificação: atividade Conto da história “Os Três Porquinhos”	p. 75
Anexo 22 – Planificação: atividade Diálogo sobre a diversidade linguística e cultural.....	p. 77
Anexo 23 - Planificação: atividade Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores.....	p. 79
Anexo 24 - Fotografia: atividade “Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores.....	p. 81

Anexo 25 – Fotografia: atividade “Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores.....	p. 81
Anexo 26 - Planificação: atividade Audição e Dança de músicas.....	p. 82
Anexo 27 – Fotografia: atividade Audição e Dança de músicas.....	p. 84
Anexo 28 – Planificação: atividade Aprendizagem de música em melodia africana.....	p. 85
Anexo 29 – Planificação: atividade Conto da história “Sala do Mundo” ...	p. 87
Anexo 30 – História “Sala do Mundo”	p. 89
Anexo 31 – Ilustrações da história “Sala do Mundo”	p. 90
Anexo 32 – Desenho de uma criança sobre a história “Sala do Mundo” ...	p. 91
Anexo 33 - Desenho de uma criança sobre a história “Sala do Mundo”	p. 91

Introdução

Minha alma é de todo o mundo
Todo o mundo me pertence
Aqui me encontro e confronto
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence

Poema "Minha aldeia", in *Poesias Completas* de António Gedeão, 1964, Lisboa: Sá da Costa Editora

Num mundo e numa sociedade cada vez mais multicultural e diversificada, somos convidados a assumir e interiorizar atitudes e valores de aceitação, respeito e, até mesmo, de curiosidade perante o outro e o diferente. Desta forma, tornamo-nos verdadeiros cidadãos do mundo, através do contacto, relacionamento e comunicação com o "outro" sem qualquer tipo de preconceitos e, conseqüentemente, um maior conhecimento sobre o mesmo. As palavras expressas acima, por António Gedeão, exprimem claramente o que é ser um cidadão do mundo, descrevendo a atual realidade.

Portanto, tal como nos indica o poeta, atualmente, verifica-se um crescente e inevitável contacto entre diferentes povos, línguas e culturas, o qual é promovido pela maior intensidade de mobilidade de pessoas e pela constante evolução das tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, sendo o ser humano um ser e ator social, é fundamental que o relacionamento com as diferenças culturais e linguísticas se desenvolva de forma aberta e respeitosa, sendo, assim, essencial que este seja trabalhado e promovido desde cedo, especialmente nos espaços educativos onde a diversidade e a pluralidade são, também, uma realidade.

Partindo deste pressuposto, surge a sensibilização à diversidade linguística e cultural como uma abordagem didática que visa a promoção de competências pessoais, sociais, culturais e linguísticas essenciais à construção do caráter e cidadania das crianças e jovens, principalmente, se abordada e iniciada desde cedo.

Por este motivo e, tal como já foi referido, tendo em conta a existência de um mundo multilingue e multicultural, considerou-se pertinente e adequado desenvolver um estudo, por meio de um projeto de intervenção, destinado à educação pré-escolar, que abordasse a sensibilização à diversidade linguística e cultural, o qual foi orientado pela seguinte questão de investigação: "Como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no pré-escolar?".

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, assumindo a forma de um Relatório Final. Por este motivo, no que concerne à sua estrutura, na primeira parte apresentar-se-á a contextualização dos estágios realizados quer em Creche, quer em Pré-Escolar, através da

caraterização das instituições, dos ambientes educativos, dos grupos de crianças e dos projetos desenvolvidos e implementados.

Em segundo lugar, passar-se-á à explicitação do percurso de desenvolvimento profissional, tanto na valência de Creche, como na valência de Jardim de Infância, não esquecendo a apresentação do percurso investigativo, onde serão abordadas as principais razões da escolha da temática.

De seguida, na segunda parte, surge o trabalho de investigação, no qual é apresentada não só a questão de pesquisa e definidos os objetivos da investigação, como é caracterizada a metodologia de investigação utilizada, a saber: a Investigação-ação.

Posteriormente, apresentar-se-á a fundamentação teórica, abordando a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) e consciencialização da língua materna (português), a SDLC e educação para o plurilinguismo, bem como os materiais e estratégias didáticas para a SDLC.

Seguir-se-á a apresentação do projeto de intervenção, através da clarificação dos objetivos gerais e específicos do mesmo, não esquecendo a organização e descrição das atividades planificadas e implementadas. Adicionalmente, serão referidas e fundamentadas teoricamente as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Seguidamente, passar-se-á à apresentação e análise dos dados, bem como os resultados e principais conclusões.

Por último, será apresentada uma reflexão final, a qual inclui uma apreciação global e pessoal sobre o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, em particular no que concerne à prática pedagógica.

Parte I – O estágio

1. Contextos de estágio

1.1. Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche

1.1.1. Caracterização do contexto institucional

O estágio realizado em contexto de Creche, o qual realizei individualmente, teve uma duração de oito semanas: a primeira, de observação, a segunda, a qual se intitulava de semana partilhada, destinava-se a intervenções pontuais conjuntamente com o par de estágio, as quais desenvolvi sozinha, e as restantes semanas reservaram-se à intervenção (implementação do projeto). Este estágio realizou-se numa instituição pertencente a um Centro Social e Paroquial. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, associada à União de Instituições Particulares de Solidariedade Social e foi criada com o intuito de dar resposta à população mais pobre e desfavorecida. O Jardim, onde a Creche funciona, tem como principal finalidade a inserção da criança na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário, e trabalha com vista ao desenvolvimento da criança, tendo em conta o seu bem estar, as suas capacidades e necessidades e favorecendo o desenvolvimento pessoal, social e religioso. O Centro Social Paroquial é composto por diversas valências, nomeadamente o Jardim Infantil (Creche, Pré-Escolar e C.A.T.L.), um Lar de Idosos (residência de idosos, Centro de Dia e Apoio Domiciliário) e uma Colónia de Férias (colónia para crianças, jovens e idosos).

Adicionalmente, a educação para os valores é transversal a toda a instituição, procurando educar e formar crianças íntegras e felizes, não esquecendo a promoção de igualdade de direitos, respeito por todos, exigência no trabalho e espírito de equipa. Portanto, de uma forma geral, a instituição visa ser cada vez mais eficiente na execução da sua missão e tornar-se numa Instituição de referência.

No ano em que realizei o meu estágio, a instituição era frequentada por 260 crianças, desde os 4 meses até completarem o 1º ciclo de ensino básico (10 anos). Desta forma, a Creche abrangia um total de 57 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses.

Relativamente às características físicas da instituição, esta funciona num edifício construído de raiz para este fim e existe uma sala de berçário (sala de atividades, dormitório, copa, casa de banho de crianças, despensa, hall de entrada, corredor de acesso), uma sala de 1 ano, duas salas de 2 anos, duas sala de 3 anos, duas salas de 4 anos e uma sala dos 5 anos. Todas as salas de atividades eram equipadas com mobiliário destinado às diversas áreas pedagógicas, assim como com material didático adequado a cada faixa etária.

1.1.2. Caraterização do ambiente educativo

No que diz respeito ao espaço, este era organizado de uma forma muito funcional. O ambiente físico é um meio fundamental para a realização de aprendizagens, devendo ser “seguro, flexível e pensado para a criança” (Post e Hohmann, 2004, p. 14) e responder às suas necessidades e interesses, oferecendo conforto e variedade de materiais.

A sala de Creche onde realizei o estágio estava organizada em quatro áreas distintas: a Casinha, a Garagem, a Biblioteca e os Jogos, não esquecendo a área da mantinha, a qual tinha como principal função os encontros coletivos do grande grupo (“Bom dia”, oração, conversas), assim como a área de Higiene, de Chuchas e dos Contactos. Adicionalmente, existia, ainda, uma varanda, na qual se realizava o recreio nos momentos de atividades livres da rotina (de manhã ou de tarde). Embora todas as áreas se encontrassem equipadas com materiais didáticos adequados à faixa etária das crianças e mobiliário destinado às suas funções específicas (mesas, cadeiras, móveis de arrumação de materiais e casa de banho comum à sala dos 3 anos), a verdade é que, na minha perspetiva, a sala dispunha de um número reduzido de áreas de aprendizagem e de materiais específicos, sentindo-se a necessidade da existência de, pelo menos, uma área de exploração livre de materiais, texturas, formas e sons (por exemplo), bem como de instrumentos musicais, elementos de estimulação sensorial (que fossem permanentes na sala) e materiais específicos para atividades promotoras de desenvolvimento ao nível da linguagem, tais como canções ou histórias. Apesar disso, com esta organização, a sala permitia tempos em grande e em pequeno grupo e também individualizados, promovendo-se, principalmente, a autonomia e a cooperação, factor que, a meu ver, se revelava essencial, tendo em conta a faixa etária e caraterísticas das crianças. Além disso, o facto de as áreas estarem bem identificadas e a disposição dos materiais ser fixa, penso que eram aspetos positivos, na medida em que contribuíam para a definição e a orientação da sala.

Relativamente à rotina diária do grupo, através da observação efetuada percebi que esta era bem definida e organizada, com as especificidades de cada dia, nomeadamente hora do “Bom dia”, as atividades orientadas ou livres nas áreas da sala, o almoço, higiene, sesta, lanche e atividades livres. Embora a rotina fosse seguida e organizada, na minha opinião, algumas das vezes, esta não oferecia os tempos necessários às crianças, principalmente na hora do bacio ou nos momentos de ginástica (por exemplo), nos quais as crianças eram, de certa forma, pressionadas, não existindo um respeito pela naturalidade e espontaneidade das necessidades e desenvolvimento das mesmas.

1.1.3. Caraterização do grupo de crianças

A meu ver, é extremamente importante conhecer o grupo com quem iremos intervir, para podermos desenvolver uma prática adequada e com oportunidades para a promoção

de atividades significativas, promotoras de conhecimentos, de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Desta forma, o grupo era constituído por 14 crianças, 8 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Ao nível etário, algumas das crianças já tinham completado os 2 anos, outras completariam os 2 anos até ao final do ano 2014.

Relativamente ao seu perfil cultural, era um grupo bastante homogéneo, tendo apenas duas crianças de ascendência ucraniana.

Quanto às características do grupo, segundo o Projeto Pedagógico da Sala, as crianças eram muito alegres, felizes, carinhosas e cheias de energia, originando um clima de interação muito positivo. Adicionalmente, era um grupo curioso, ativo e extremamente explorador. Gostava de desafios, experiências estimulantes e oportunidades de explorar o que o rodeava. Além disso, o grupo iniciava o processo de autoconhecimento, através da identificação da fotografia, do nome, de familiares, pertences e, até mesmo, partes do corpo. Não esquecendo que já começavam a identificar e exprimir de forma mais clara as necessidades básicas. Embora ainda estivesse muito presente a centralização do “eu”, algumas crianças já direcionavam alguma atenção e interesse para os seus pares. Contudo, de uma forma geral, ainda estavam presentes comportamentos tais como beliscar, morder e bater como resposta a essas interações; desta forma, era ainda difícil a partilha de brinquedos, atividades e atenções. Assim, a descentralização do “eu”, a demonstração de afetos e o controlo da agressividade eram formas de comunicação e expressão de frustrações associados à socialização, pelo que a socialização era uma das competências a trabalhar ao longo do ano.

No que diz respeito à motricidade global, o grupo, ainda que com algumas oscilações individuais, no geral, ia ao encontro dos objetivos estabelecidos, sendo a mesma desenvolvida e estimulada por meio de atividades próprias, tais como a corrida livre em espaços próprios ou outros exercícios de ginástica.

Relativamente à linguagem oral e comunicação, algumas crianças palreavam, outras utilizavam palavras; contudo, nenhuma conseguia ainda manter um diálogo simples. Neste sentido, era essencial que o adulto estivesse atento aos sinais, às expressões corporais e às tentativas de expressão oral. Portanto, embora, na generalidade, as crianças comunicassem e fossem entendidas, a verdade é que no domínio da linguagem oral se verificava a necessidade de uma maior estimulação e trabalho.

Já em relação à autonomia, a maioria das crianças conseguia alimentar-se, ainda que fosse necessário o apoio do adulto em situações concretas. Adicionalmente, apresentavam um sono calmo, de maior ou menor duração, consoante as necessidades específicas e individuais de cada criança. Além disso, apesar de nenhuma das crianças conseguir, ainda, controlar os esfíncteres, sete delas já utilizavam o bacio com incentivo e

acompanhamento do adulto. A par de tudo isto, tarefas como lavar as mãos, assoar o nariz ou beber água tinham ainda de ser apoiadas.

Adicionalmente, quanto aos interesses do grupo, além dos referidos no Projeto Pedagógico, nomeadamente brincar livremente nas áreas e espaço exterior (recreio), rimas, lengas-lengas, brincar com água, pintar e desenhar, explorar livros e histórias com imagens, canções, e animais, pude verificar que o grupo também detinha de um forte gosto em explorar objetos e brinquedos de várias cores, formas, tamanhos e texturas, explorar/mexer em massas, tintas, texturas, brincar ao “faz de conta”, atividades de movimento, dançar, ouvir música, carinho e atenção.

Em contrapartida, as principais necessidades, com base na minha observação e com apoio em algumas das afirmações do Projeto Pedagógico, eram jogos que promovessem a concentração, atividades que promovessem a relação com o outro e a partilha, o estímulo da atenção e memorização, atenção individualizada, elogios, promoção de autonomia, incentivo do controlo dos esfíncteres, uma rotina definida, um ambiente calmo e acolhedor, um espaço físico acessível e amplo, música, uma relação afetuosa com o adulto e sentido de proteção.

1.1.4. Projeto desenvolvido

Relativamente ao trabalho realizado, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, em consequência da semana de observação realizada, foi desenvolvido, elaborado e definido um plano de intervenção, com base numa problemática.

Tendo em conta a caracterização do grupo, emergiram algumas questões que orientaram o desenvolvimento do projeto, nomeadamente:

- Como desenvolver a linguagem oral?
- Quais as estratégias a aplicar visando a estimulação da autonomia e da independência?
- Como melhorar e desenvolver o controlo da agressividade e o sentido de partilha?

Neste sentido, o tópico de interesse do projeto surgiu durante os dias de observação, devido não só à assistência a inúmeros episódios relacionados com o gosto pela exploração, descoberta e curiosidade em saber mais, quer sobre animais, sobre música, quer sobre determinados sons ou imagens/cores, assim como ao facto de estar perante um grupo de crianças de 2 anos, fase em que as crianças são extremamente curiosas e observadoras, detêm de um forte desejo de experimentação e desenvolvem constantemente conhecimentos e competências. Uma vez que muitas das crianças do

grupo se encontravam nesta fase, considerei que seria extremamente interessante trabalhar e abordar a área dos sentidos e das sensações, assim como a área do “faz de conta”.

Deste modo, para título do projeto, inspirando-me nas características do grupo, decidi-me por “Curiosa-idade”, tendo planificado um conjunto de atividades, definido objetivos que orientassem a elaboração dessas atividades, bem como determinado os processos, estratégias e modos de progressão/intervenção.

Assim, o desenvolvimento do projeto teve como finalidade explorar conteúdos relacionados essencialmente com a área do Conhecimento do Mundo, a área das Expressões, nos domínios da Expressão Dramática e da Expressão Plástica, a área da Linguagem Oral e a área de conteúdos da Matemática.

Deste modo, defini os seguintes objetivos gerais para o meu projeto de intervenção em estágio:

- Desenvolver a motricidade global, através da livre exploração, na medida em que o processo de aprendizagem ativa desenvolve-se quando os bebés e crianças mais novas são incentivados a descobrir o mundo ao seu redor, explorando e jogando, pois aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos;
- Promover o sentido de si próprio e a socialização (relação entre pares, descentralização do “eu”, controlo de agressividade). O envolvimento nas ações com objetos, nas interações/relações com os adultos e pares, bem como a expressão de emoções e demonstração de empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, são interações sociais que permitem à criança confiar nela própria e nos outros e que influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas;
- Desenvolver o domínio da linguagem oral. A linguagem do bebé inicia-se muito antes de saber falar, isto é, os bebés, desde o nascimento, comunicam os seus sentimentos e desejos através de choro, movimentos, gestos e sons. E quando o adulto reage corretamente aos sinais ou gestos da criança, desenvolve a sua confiança, encorajando-a no seu desejo de comunicar;
- Promover a aquisição de saberes no âmbito das conhecimento do mundo, abordando a área dos animais e corpo humano e, principalmente, promover consciência e conhecimento sobre os mundo que os rodeia. Tal como nos afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.80), é essencial que as crianças adquiram “saberes sobre o “mundo” e, embora se trate de um contexto em Creche, a verdade é que o contacto com a área, quanto mais precocemente, mais vantajoso se torna;
- Estimular o desenvolvimento de conhecimentos no domínio da matemática. Tal como é afirmado no Projeto Pedagógico de Sala, o ensino da matemática deve unir-se à aprendizagem natural e espontânea das crianças. Neste sentido, segundo as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p. 73), cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação, sistematização e construção de noções matemáticas. E é através da exploração do número de coisas, experimentação do “mais” e da correspondência de “um para um”, que as crianças desta faixa etária “começam a estabelecer as bases de compreensão da quantidade e do número” (Post e Hohmann, 2004, p.48).

Com base nas potencialidades do grupo, assim como nos princípios educativos propostos para intervenção em creche apresentados por Gabriela Portugal (na obra *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas*, 2000) , defini como principais estratégias:

- Desenvolvimento de atividades de acordo com os interesses do grupo, recorrendo a estratégias apelativas, estabelecendo sempre limites de forma a não “castrar” a sua exploração e descoberta;
- Desenvolvimento de atividades individualmente, com a finalidade de existir atenção individualizada a cada criança, tendo a oportunidade de estimulá-la tendo em conta as suas características e necessidades individuais;
- Desenvolvimento de atividades e desafios em pequenos grupos, visando maior gestão da atividade, por parte do docente, e uma maior concentração e oportunidade de exploração por parte das crianças;
- Desenvolvimento de atividades e desafios em grande grupo, promovendo trabalho cooperativo, socialização e animação coletiva;
- Exploração das diferentes áreas de expressão e comunicação, tal como o “faz de conta”.

Como exemplo de algumas das atividades planificadas e implementadas, passo a nomear uma, intitulada de “Cabide das sensações”. Esta atividade consistia numa exploração livre e sensorial de quatro cabides (ao som de uma música), sendo que, cada um deles, continha uma cortina construída com diferentes materiais, a saber: uma com um tecido, outra com copos de plástico, outra com massas e outra com tampas de garrafa (cf. Anexo 1). Desde o início e ao longo da atividade apenas incentivei as crianças à sua exploração, utilizando estratégias, tais como o questionamento acerca dos materiais e a própria exploração, procurando chamar a sua atenção e estimular as suas capacidades auditivas (cf. Anexo 2; Anexo 3; Anexo 4). Assim, esta atividade resumiu-se a uma exploração de alguns dos sentidos exteriores: auditivo, visual e tátil, visando não só estimular e desenvolver essas capacidades, como também promover aprendizagens relacionadas com as cores, com reconhecimento de materiais e objetos, por exemplo. Esta

experiência tornou-se enriquecedora, na medida em que, sendo totalmente inexperiente com a referida faixa etária, pude compreender o quão benéfico e vantajoso este gênero de atividades são para as crianças, uma vez que de uma forma lúdica e diferente (sem expor diretamente o objeto ou uma cor), as crianças experienciam objetos, cores, texturas de uma forma livre, manual ou corporalmente.

Adicionalmente, passo a nomear uma outra atividade, intitulada de “O Coelho Branco”, a qual se caracterizou pelo conto da história “O Coelho Branco” com recurso a fantoches (o coelho, a formiga, a cabra e o cão) (cf. Anexo 5) e um fantocheiro. Procurei contar a história de forma dinâmica, expressiva, utilizando vozes diferentes e oscilando na altura e intensidade da voz. Uma vez que a maioria das crianças não tinha ainda os 2 anos de idade e atendendo às características desta faixa etária, decidi tornar a história mais curta, retirando algumas personagens, existindo apenas o coelho, a formiga, a cabra e o cão. Infelizmente, acabei por arrepender-me da decisão tomada, pois as crianças aderiram de tal forma à história e ao seu conteúdo que seria muito interessante explorar mais animais. Penso que a rima e a repetição de frases presentes no texto, tais como “Eu sou a cabra cabrês que te salta em cima e te faz em três!” ou “Eu sou a formiga rabiga que te salta em cima e te fura a barriga!” tornam-se apelativas e aliciantes para as crianças, sendo essa uma forma de captar a sua atenção.

1.2. Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância

1.2.1. Caracterização do contexto institucional

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o meio onde uma instituição está inserida tem uma forte “influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME, 1997, p. 33), pelo que é fundamental obter conhecimento acerca do contexto onde se encontra inserido o J.I no qual se realiza os estágios de intervenção.

O estágio realizado em contexto de Pré-Escolar, tendo o mesmo sido desenvolvido em conjunto com um par pedagógico, teve uma duração de oito semanas, as quais tiveram tempos de trabalho diversificados, nomeadamente, a primeira, de observação, a segunda, uma semana partilhada, destinando-se a intervenções pontuais conjuntamente com o par de estágio, e as restantes semanas reservaram-se à intervenção semanal (implementação do projeto). Este estágio, por sua vez, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que tem como principal objetivo satisfazer carências sociais. O projeto educativo do Jardim de Infância tinha como título “Ao encontro de uma aprendizagem ativa” e foi atualizado no presente ano letivo 2014/2015.

Segundo o referido documento, a instituição tinha como principais intencionalidades educativas, não só criar um ambiente de aprendizagem ativa que favorecesse a autonomia das crianças, como também proporcionar oportunidades e experiências que levassem as

crianças a questionar e entrar em contato com o mundo que as rodeia e encontrar soluções para determinados problemas que possam surgir. O projeto educativo da Creche designava-se por “Passo a passo, brincar é aprender” e na referida valência é trabalhado o modelo curricular High-Scope. No contexto Pré-Escolar é trabalhado o modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM) e o seu projeto educativo centrava-se na temática “Criar é reciclar”.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, em ambas as metodologias (High-Scope e MEM) é privilegiado aquilo que a criança sabe, sendo esse o ponto de partida para o desenvolvimento de diversos projetos de sala.

Desta forma, tendo em conta as metodologias, o Projeto Educativo assentava na promoção de autonomia e de aprendizagens ativas na criança, sendo as crianças também protagonistas e participantes na realização e planeamento do mesmo.

Quanto ao espaço físico da instituição, segundo o documento, a Creche era composta por quatro salas de atividades (Berçário, Sala de 1 ano, Sala de 2 anos e Sala Familiar) e o Pré-Escolar por três salas de atividades (Sala dos 3, 4 e 5 anos). Além disso, é composta por uma Sala de Estímulo, um Refeitório, uma Copa, cinco casas de banho, um gabinete de atendimento, uma zona de cabides, duas arrecadações, um vestuário para os funcionários e duas casas de banho para adultos. Junto ao edifício existem espaços exteriores adequados às brincadeiras e atividades das crianças. A meu ver, as instalações da instituição dispõem de boas condições relativamente à estrutura, organização do espaço e à iluminação, porém, penso que a existência de apenas uma sala para cada faixa etária seja relativamente pouco, atendendo à dimensão da procura e até da instituição.

1.2.2. Caracterização do ambiente educativo

Tal como nos indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.31), o contexto institucional, no qual as crianças estão inseridas, deve proporcionar boas condições e estar organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Logo, o ambiente educativo constitui um importante suporte de trabalho curricular ao educador de infância.

Assim, relativamente ao espaço físico da instituição, as salas, quer da valência de creche, quer da valência de pré-escolar eram espaços agradáveis e apelativos para a aprendizagem da criança.

No que diz respeito à organização do espaço da sala onde estagiei (sala do três anos), o espaço estava disposto e organizado segundo o MEM, por esse motivo, a sala era composta por seis áreas distintas: Biblioteca, Escrita, Pintura, Jogos e Construções, Faz de Conta e Garagem, oferecendo, assim, uma diversidade de ocupações que procuravam ir ao

encontro dos interesses do grupo, logo, tratava-se, a meu ver, de uma organização rica em estímulos e promotora de desenvolvimento e autonomia das crianças. Além disso, com esta organização, a sala permitia tempos em grande, em pequeno grupo e também individualizados, promovendo a cooperação. Contudo, quanto à organização das mesas, a sala continha três aglomerados de mesas, as quais não tinham tamanhos iguais e regulares, levando a uma distribuição irregular das crianças. Na minha perspectiva, essa organização da sala não é justa, quando se trata de relações interpessoais e de momentos de partilha, já que uma das mesas engloba a maioria das crianças e as outras duas apenas uma minoria. Não esquecendo que no decurso e desenvolvimento de determinadas atividades a referida organização impossibilitava uma boa visualização a todas as crianças. Ainda, na sala, podíamos encontrar o Mapa das Atividades, Mapa das Presenças, Mapa das Tarefas, Mapa do Tempo e Mapa dos Aniversários. Adicionalmente, é importante referir que o material era acessível e estava ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia.

Quanto à implementação da metodologia educativa adotada na sala: o Movimento de Escola Moderna (MEM), a meu ver, o modelo não era aplicado, nem implementado na sua totalidade. Segundo o MEM, a autonomia e participação da criança deve ser desenvolvida e promovida. Porém, na sala de atividades, existiam um conjunto de práticas que não eram implementadas nesse sentido, como por exemplo, as crianças não participavam na alimentação do peixe (mascote da sala), na marcação na tabela de atividades ou na marcação do estado do tempo (a qual nunca se realizou). Todavia, uma das estratégias utilizadas pela educadora, baseada no modelo, tinha por base a vida democrática e cooperativa (por exemplo, através da eleição do presidente e secretário da semana), a promoção de sujeitos ativos (por exemplo, fazendo parte da organização da sala) e o contacto com a realidade, sem infantilizar. Além disso, pude observar que a sua principal estratégia, ao nível da relação social, baseava-se em elogios, em reforços positivos e numa relação de confiança, cumprindo sempre aquilo que era prometido.

No que se refere à rotina diária do grupo, por meio da observação efetuada percebi que as crianças apresentavam uma rotina bem definida, com as especificidades de cada dia, nomeadamente as atividades propostas pela educadora para o grupo e as atividades extracurriculares como a dança e a música, dinamizadas por professores de fora, assim como a ginástica, promovida pela própria educadora. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011, p. 195), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes”.

1.2.3. Caracterização do grupo de crianças

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, só através da observação é possível “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997).

Deste modo, o grupo era constituído por 24 crianças, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com 3 anos de idade, sendo que algumas delas já tinham completado os 4 anos de idade.

Além disso, tratava-se de um grupo muito autónomo, confirmando-se através de comportamentos, tais como marcar a presença sozinhos, embora com o auxílio do adulto na identificação do nome, utilizar a casa de banho e comer sem ajuda e desenvolver todas as atividades propostas de forma independente.

Com base na observação e no Plano Pedagógico da Sala, estava perante um grupo dinâmico, espontâneo e, verdadeiramente, participativo. A educadora classificava-o como um grupo com um bom nível de desenvolvimento global, extremamente interessado, curioso e com vontade de aprender, apresentando essa como uma das suas principais potencialidades (aspetos que a minha observação e intervenção permitiram confirmar). Destacava-se também o forte interesse e ambição em saber mais. Contudo, nem sempre era fácil o desenvolvimento e trabalho de conteúdos, uma vez que, embora interessadas, eram crianças que tinham alguma dificuldade de autocontrolo, principalmente em situações de entusiasmo, não esquecendo a existência de alguns atritos e conflitos interpessoais entre o grupo que acompanhava a educadora desde o ano anterior e o grupo de crianças que não acompanhava a educadora e veio da Sala Familiar. Esses atritos e exclusões consistiam, essencialmente, na divisão do grupo (o grupo que acompanhava a educadora e o grupo que provinha da Sala Familiar), a qual era especialmente visível nos momentos de brincadeira, existindo, frequentemente, conflitos entre as crianças dos grupos opostos, principalmente, em ocasiões de partilha de brinquedos/materiais, ou com o intuito de atingir um objetivo, relacionado com a posse de um objeto. Por esse motivo, o tema do projeto pedagógico de sala era “Gestão de Conflitos Interpessoais”. Assim, a par das referidas potencialidades, eram apontadas como principais fragilidades a dificuldade de autocontrolo, a dificuldade em respeitar as regras de comportamento da sala, dificuldade na concentração e existência de conflitos interpessoais.

Portanto, tendo em conta estas características do grupo, era importante que o trabalho e atividades não fossem muito extensos, de forma a mantê-los sempre interessados, e que tivessem dinamismo e expressividade. Era preciso ter em conta, também, os principais interesses do grupo. Segundo a educadora, eram as áreas da sala, com foco na área do Faz de Conta e da Garagem, histórias/livros, canções e animais.

No que diz respeito às brincadeiras das crianças, com base na observação, foi possível perceber que estas normalmente se separavam por sexos, sendo que os rapazes brincavam mais com os rapazes e as raparigas com as raparigas, embora houvessem exceções. Quando se encontravam no exterior, quer os rapazes, quer as raparigas, gostavam de brincar à apanhada ou correr de um lado para o outro. Igualmente, no interior da sala, tanto os rapazes, como as raparigas, brincavam em qualquer uma das áreas, sem existir as preferências ou estereótipos típicos de que pudessem remeter para questões de género.

1.2.4. Projeto desenvolvido

O projeto desenvolvido centrou-se na temática “os animais da selva” e, partindo das vivências e comentários das crianças relativamente aos animais, foi desenvolvido um conjunto de atividades para o grupo que pretendia ir ao encontro das suas dúvidas e interesses, intitulando-se de “Selva Divertida”.

Neste sentido, pensou-se que a exploração precoce de temas como este, conceitos e fenómenos relacionados com os animais (tais como as que foram abordadas: características dos animais selvagens, o conceito de explorador, a selva enquanto bioma, as características dos animais da selva: locomoção, revestimento, alimentação, entre outras, e a proteção e preservação dos animais) era uma mais valia, no sentido de levar as crianças não só a conhecerem melhor os animais que já conheciam ou ouviram falar, como também os seus habitats, desmistificando quaisquer ideias preconcebidas ou de senso comum (como exemplo, uma das afirmações de uma das crianças: “*A selva é uma leoa!*”).

Para além do domínio do conhecimento do mundo, o tema “os animais da selva” foi considerado transversal aos vários domínios do saber, potenciando um leque de atividades que interligavam as diferentes áreas de conteúdo, promovendo a curiosidade das crianças e o seu espírito crítico.

Assim, para a elaboração deste projeto foi definido um conjunto de objetivos que justificassem a implementação de determinadas atividades, bem como a escolha de determinados processos, estratégias e modos de progressão/intervenção. Deste modo, apresentaram-se os seguintes objetivos gerais:

- Adquirir saberes no âmbito do conhecimento do mundo, nomeadamente na área das ciências naturais (com enfoque nos animais da selva). Tal como nos afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), é essencial que as crianças adquiram “saberes sobre o “mundo”;
- Desenvolver a capacidade de autocontrolo e resolução de conflitos interpessoais. Perante crianças com problemas deste género, segundo Hohmann & Weikart (2011, p.92), é fundamental que o educador, numa tentativa de proporcionar às crianças oportunidades de

resolução de conflitos interpessoais, adquira e se oriente pelos “cinco elementos dos climas de apoio”, nomeadamente, “partilhar o controlo, centrar as atenções nos talentos e riquezas das crianças, formar relações autênticas, comprometer-se a apoiar a brincadeira das crianças e adoptar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal.” Isto é, quando estes elementos estão presentes, torna-se evidente um clima de apoio, permitindo às crianças crescer e acreditar nos outros e crescer em autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.92);

- Desenvolver competências no domínio da matemática. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação, sistematização e construção de noções matemáticas;

- Desenvolver competências no domínio da linguagem e comunicação oral. É importante não esquecer que, na perspetiva das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), é papel do educador criar um ambiente de familiarização tanto com o código escrito, como também com a comunicação, quer como emissor, quer como recetor e proporcionar situações às crianças de contacto com a escrita e leitura, levando-as a interessar-se e evoluírem neste domínio.

Com base nas potencialidades do grupo, nomeadamente forte interesse e ambição em saber mais, ser um grupo participativo e espontâneo, foram definidas como principais estratégias:

- Desenvolvimento de atividades de acordo com o interesse do grupo, recorrendo a estratégias apelativas e dinâmicas, estabelecendo sempre limites, de forma levá-los a controlar as suas emoções e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da capacidade de autocontrolo;

- Desenvolvimento de atividades e desafios em pequenos grupos, visando maior gestão da atividade, por parte do docente, e uma maior concentração por parte das crianças;

- Desenvolvimento de atividades e desafios em grande grupo, promovendo trabalho cooperativo e de entre ajuda;

- Exploração das diferentes áreas de expressão e comunicação, interrelacionando saberes.

É importante referir que as estratégias definidas eram globais, sendo as mesmas definidas mais especificamente consoante as atividades desenvolvidas.

Desta forma, partindo do conceito e dinâmica da metodologia de trabalho de projeto, passando pelas várias fases, nomeadamente, a definição do problema, a apresentação e introdução do projeto, a sua execução e implementação, a avaliação e, por fim, a

divulgação, foi pretendido que a nossa intervenção fosse constante, através da promoção de momentos significativos de aprendizagem, tendo presente a articulação do trabalho com a educadora e, até mesmo, com os projetos da instituição.

Assim, tendo por base as estratégias referidas, assim como os objetivos gerais definidos anteriormente, foi planificado um conjunto de atividades a desenvolver na segunda fase do projeto, com enfoque em todas as áreas de conteúdo, nomeadamente (por exemplo): “Vamos conhecer o macaco?”. Esta atividade caracterizou-se, de uma forma geral, pela promoção de um conhecimento mais aprofundado do macaco. Para tal, comecei por contar a história “O Macaco do Rabo Cortado” de forma expressiva, dinâmica, fazendo uso de vozes e entoações diferentes, com recurso a fantoches e ao fantocheiro (cf. Anexo 6; Anexo 7). Após a realização de algumas questões às crianças sobre a história e até mesmo sobre os seus conhecimentos prévios acerca do animal, passei à fase seguinte: exploração das características físicas do macaco, abordando o seu revestimento, número de patas, número de orelhas, de bocas e de narizes, locomoção, assim como alimentação. E a alimentação do animal foi outro ponto para a continuação da atividade, pois, já que os macacos gostam de fruta, partimos dessa informação para construir espetadas de fruta, trabalhando conteúdos de matemática, tais como o padrão e sequência (cf. Anexo 8; Anexo 9; Anexo 10). Também os amendoins, um dos alimentos preferidos do animal, foram explorados pelas crianças através, não só, do tato, olfato, paladar, como também pela sua fricção num pedaço de papel, descobrindo que o mesmo possui óleo (cf. Anexo 11; Anexo 12). Ora, tendo em conta a extensão da atividade, foi extremamente importante o dinamismo, expressividade e energia ao longo de todo o discurso, com vista a que a atividade se revelasse verdadeiramente apelativa e estimulante para as crianças. Pude perceber que a minha maior dificuldade na gestão da atividade foi, precisamente, com a gestão do grande grupo, uma vez que esta só foi possível realizar com quatro crianças de cada vez. Apesar dessa contrariedade, a verdade é que sinto que foi uma atividade extremamente enriquecedora, quer para mim, quer para as crianças, na medida em que o grupo desenvolveu aprendizagens e adquiriu conhecimentos e eu estimei e desenvolvi capacidades e competências tão essenciais nesta profissão, tais como a gestão de grupo, a planificação e organização de uma atividade, o tom e expressividade da voz, bem como estratégias de interação com as crianças. Passo a nomear uma outra atividade, a qual se intitulou de “Vamos explorar – Ser exploradores”. Esta atividade consistiu na descoberta, caracterização, pintura e contagem de alguns dos animais da selva, tais como o tigre, o elefante, a cobra, o macaco, o crocodilo e o papagaio, e teve como finalidade introduzir o principal tema do projeto - a selva e os animais da selva - e simultaneamente familiarizar as crianças com alguns animais selvagens da selva. Para tal, vesti-me de “exploradora” com um colete e binóculos (tal como fiz nas atividades anteriores) e comecei por projetar uma

imagem da selva enquanto se ouviam sons característicos da mesma. Assim, explorámos as características físicas da selva e passámos a conhecer este bioma de forma mais aprofundada, assim como os animais selvagens que lá vivem. Após algumas questões e relembranças de conteúdos abordados anteriormente, convidei as crianças a imaginar que a sala era uma selva e a encontrar animais da selva pela “suposta selva”, “vestindo” a pele de exploradores (“não fazer barulho e andar devagarinho”) (cf. Anexo 13; Anexo 14). As crianças tinham de encontrar partes do corpo dos animais escondidas pela sala, com o intuito de construírem um puzzle de cada animal. Desta forma, as crianças, em pequenos grupos (3 crianças de cada vez), com os coletes por eles decorados e os binóculos por eles pintados, “vestiram a pele” de explorador e procuraram uma das partes dos animais (cf. Anexo 15; Anexo 16). Depois de todas as crianças terem encontrado todas as partes dos animais, realizei questões sobre cada uma das partes encontradas, as quais foram pintadas com as cores (aproximadamente reais) e, finalmente, montadas num puzzle (cf. Anexo 17; Anexo 18; Anexo 19; Anexo 20). Isto é, todas as crianças que tinham as peças correspondentes ao tigre, reuniram-se e montaram o puzzle do tigre. Com todos os puzzles montados, realizamos uma contagem do total de animais descobertos pelos exploradores. Novamente, foi necessário utilizar um discurso extremamente expressivo e dinâmico, devido à extensão da atividade e às especificidades da mesma. A verdade é que esta revelou-se verdadeiramente enriquecedora, pois desenvolvi novas estratégias de gestão do grupo (binóculos mágicos que detetam quem se está a comportar bem e a respeitar as regras ou não) e de desenvolvimento/encadeamento de atividades (ligação entre conteúdos e exploração de diferentes áreas de conteúdo na mesma atividade), “armas” que, certamente, me serão muito úteis no futuro. Além disso, não só senti que as crianças adquiriram conhecimentos, como também que se divertiram bastante incorporando o papel de “explorador”.

Ainda, relativamente às atividades planeadas e desenvolvidas com o grupo, é importante referir que, indo ao encontro do tema do Projeto Pedagógico de Sala (Gestão de Conflitos Interpessoais), a maioria das atividades foram em grupo, com vista a promover um trabalho cooperativo, com exceção de algumas atividades, as quais requeriam o trabalho individual das crianças.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

2.1. Contexto – Creche

Segundo Cascais (1998), a creche é como um “sistema permanente de comunicação, de relações de socialização e individualização, capaz de oferecer à criança condições óptimas que propiciem o seu desenvolvimento.”. A meu ver, este deve ser o

ponto de partida de qualquer educador quando se trata do contexto creche e é fundamental que o educador tenha consciência do quanto o seu papel é relevante.

Por esse motivo, sempre dei especial atenção à importância da minha posição e papel, enquanto futura educadora, assim como nos seus efeitos.

Deste modo, ao longo de todo o estágio de intervenção em contexto de creche, procurei, fortemente, ter e transmitir o papel de figura cuidadora e de quem estaria sempre presente para responder às necessidades. Na minha perspectiva e na de muitos autores, a confiança é essencial para um bom relacionamento com as crianças. É verdadeiramente importante que as crianças sintam que podem contar conosco, estabelecendo, desta forma, um elo de ligação, cumplicidade e cooperação. Este, por sua vez, revela-se fundamental, principalmente, para o bem estar e um desenvolvimento positivo da criança. Isto é, é esse sentimento de confiança que procurei conquistar a cada dia do estágio, visando essa relação, esse elo com as crianças, dado que, segundo Post e Hohmann (2004, p. 26), a inexistência de relações de confiança, leva a que a criança se sinta oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda. Assim, sempre visualizei as relações de confiança como a chave para que, num contexto como a creche, ocorram situações de aprendizagem ativa.

Adicionalmente, no que diz respeito às relações e às formas de interação e comunicação, primeiramente, considero importante referir que ao longo de todo o estágio procurei, através, também, do papel de figura cuidadora, criar relações baseadas em carinho, afetividade, atenção. Na minha perspectiva, é essencial sentir-se amado. Quer isto dizer que as crianças devem sentir-se acolhidas, valorizadas e acarinhadas. Quando o adulto abraça, beija, brinca e fala com a criança numa relação calorosa de dar e receber, promove um ambiente seguro, capaz de encorajar a criança na sua necessidade de exploração ativa. Logo, promotor do seu bem estar intrapessoal e de um desenvolvimento saudável. Neste sentido, este foi exatamente o papel e postura que procurei desempenhar ao longo do estágio e, deste modo, dia após dia, o nível de confiança, carinho, respeito, cumplicidade e ligação foi-se fortalecendo.

Ainda, quanto ao meu papel ao longo da intervenção, uma vez que uma das principais fragilidades do grupo se relacionava com a centralização do “eu”, na dimensão da promoção da socialização, considero importante referir que ao longo do estágio, principalmente em momentos de brincadeira livre, procurei trabalhar essa mesma dimensão, destacando as situações de conflito e/ou agressividade entre as crianças. Com vista a desenvolver uma socialização positiva entre as mesmas, procurei sempre intervir, utilizando como estratégia a conversa e o diálogo, com calma, paciência, sem gritos, explicando não só que não devia fazer, como também o porquê. Neste sentido, sinto que

evolui bastante a esse nível, sentindo mais preparação e confiança no processo interação com as crianças.

Além da referida fragilidade, o grupo revelava ainda outra, a qual se prendia com linguagem oral. É essencial não esquecer o quanto é fundamental a promoção da mesma, a qual procurei desenvolver, recorrendo a boas práticas, tais como falar muito com as crianças, explicando-lhes tudo, utilizando perguntas abertas, dando-lhes tempo para responder, articular corretamente frases simples, mas completas, cantar para e com as crianças, contar histórias.

Tal como fiz com a linguagem oral, procurei, também, ao longo de todo o estágio, promover a autonomia das crianças, quer em diversos momentos da rotina, nomeadamente na hora da alimentação ou arrumação de materiais e das áreas após a brincadeira ou, até mesmo, quando trocava a fralda, pedindo à criança para segurar a fralda ou tirar os toalhetes

Relativamente ao desenvolvimento de atividades e intervenção a esse nível, primeiramente, chegando ao fim do estágio, senti alguma frustração, na medida em que senti que poderia ter desenvolvido um trabalho mais profundo e elaborado dentro do projeto junto das crianças. Contudo, a educadora cooperante dava prioridade ao “brincar”, razão que respeito e considero pertinente. Assim, sendo essa a prioridade, procurei brincar e interagir com as crianças em todos os momentos de brincadeira livre, tanto nas áreas, como no recreio na varanda ou no parque, situações pedagógico-didáticas em que passei a sentir-me mais à vontade e confiante. Contrariamente, as atividades planificadas, embora fossem planeadas por mim, uma vez que o estágio se foi revelando totalmente desmotivador, o à vontade e a confiança já não eram os mesmos, sentindo, de certa forma, algum constrangimento e até mesmo vergonha, podendo, deste modo, ter prejudicado o meu desempenho.

Porém, após a pesquisa efetuada e a consulta de documentos orientadores, pude aferir que através do “brincar” e da brincadeira livre poderia promover os mesmos objetivos definidos na planificação do trabalho orientado, uma vez que, segundo Portugal (CNIS, s.d.), a promoção de um trabalho educativo de qualidade assenta nas atividades naturais das crianças, no brincar, nas atividades livres, na curiosidade, na exploração livre, nas interações positivas, na disponibilidade do adulto e nos cuidados de rotina. Logo, as atividades e trabalho orientado não são assim tão importantes e essenciais em contexto de creche, na medida em que podem até condicionar a exploração livre e natural mencionada pela autora.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, penso que a primeira que poderia destacar relaciona-se a necessidade de apoio e falta de bases relativamente à faixa etária em questão, às suas rotinas, às necessidades, interesses, ou seja, ao contexto em geral em

que iria estagiar, trabalhar, aprender. Desta forma, procurei todo o tipo de documentação, sendo alguma disponibilizada também pelo professor orientador. Toda a pesquisa e estudo realizado ajudaram-me verdadeiramente e tudo se tornou mais claro, quer ao nível das formalidades do contexto, quer ao nível do contexto sala, rotinas e relacionamento com as crianças, mais especificamente no modo como interagir com as mesmas, nos seus principais interesses e necessidades e, conseqüentemente, na escolha das atividades a desenvolver.

Quanto às rotinas das crianças desta faixa etária, a pesquisa realizada revelou-se realmente importante e essencial, pois, desta forma, rapidamente consegui integrar e adaptar-me a esse nível, sentindo confiança e segurança para desenvolver tarefas como a troca de uma fralda, o auxílio na alimentação ou na sesta, tarefas essas que realizei pela primeira vez.

No que diz respeito à escolha de atividades, uma das minhas principais dificuldades e questões prendiam-se com o facto de sentir que estas não seguiam um fio condutor ou não tinham um contexto inicial onde se basear. Contudo, após a pesquisa realizada, consegui reunir um conjunto de atividades que, a meu ver, faziam todo o sentido e, apesar de paralelas, não eram iguais às seleccionadas pela educadora no plano anual de atividades.

Além disso, ao longo do período de estágio senti um enorme desafio no que diz respeito à relação interpessoal com a equipa educativa, o que me levou a compreender o quanto esta é fundamental, quer para o desenvolvimento de um trabalho rico e produtivo, quer para um desempenho positivo, especialmente para com as crianças.

Adicionalmente e por fim, deparei-me com algumas dificuldades perante situações de risco/segurança (por exemplo, não sentar na banca de troca de fraldas), das quais me consciencializei e que tornei aprendizagem; desta forma, compreendi e tomei ainda mais consciência da importância que esta área assume, conseguindo, neste sentido, melhorar a minha prática.

Em suma, com a finalização do estágio, revivendo todo o percurso realizado, verifico que tanto da parte das crianças, como da minha parte, desde o início existiu uma forte empatia, tornando mais fácil a nossa adaptação, tendo sido essa uma das minhas fortes motivações ao longo de todo o percurso realizado.

2.2. Contexto – Jardim de Infância

“A educação pré – escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17). A meu ver, enquanto futura profissional de educação, a referida afirmação possui um enorme valor, na medida em que, ao longo da etapa da educação pré – escolar, devem criar-se e promover-se condições necessárias e

essenciais ao bom desenvolvimento e à continuação do processo de aprendizagem por parte das crianças. Quer isto dizer que é fundamental que na educação pré – escolar as crianças não só aprendam, como também tomem gosto por aprender, isto é, tenham interesses. Quando “me observo” no papel de educadora, no futuro, imagino-me, certamente, a ter este pressuposto incluído na base da minha ação. E a oportunidade de estágio proporcionada, comprovou esse sentimento e ambição.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Educação (OCEPE) (ME, 1997, p. 93), “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo”, sendo que “a intencionalidade do educador é o suporte desse processo”. Desta forma, é essencial e necessário refletir sobre a ação, com vista a compreender tanto as conquistas, como as fragilidades da ação do educador. Assim, o planeamento deve decorrer da reflexão da ação, das necessidades do grupo, existindo uma adaptação da prática ao longo do percurso de aprendizagem das crianças. Foi exatamente com estes pressupostos que planeei e planifiquei um conjunto de atividades. Essa planificação considerou, igualmente, aspetos relacionados com a motivação, interesse e curiosidade das crianças, isto é, procurei em todas as situações planificar atividades que despertassem a atenção e fossem significativas para o grupo, visando um maior envolvimento por parte do mesmo. Porém, ao longo da planificação, inicialmente senti alguma dificuldade na definição das estratégias a utilizar, isto é, imaginava como poderia desenvolver a atividade, mas no momento da planificação existiam elementos que eram esquecidos ou não eram mencionados. Além disso, senti alguma dificuldade ao nível da definição dos objetivos, os quais por vezes não eram claros. Posteriormente, após os comentários e *feedbacks* da professora orientadora, pude compreender e verificar a inexistência e/ou clareza nesses aspetos, procurando melhorar nesse sentido.

Quanto à intervenção, considero que se desenvolveu de forma positiva, enriquecedora e que foi promotora de diversas aprendizagens, quer para mim, quer para o grupo.

Com vista a “chegar” a todos, procurei sempre adaptar as minhas estratégias, primeiramente e de uma forma geral, ao grupo, tentando captar o seu interesse, como especificarei mais à frente, e, posteriormente, definir estratégias de alguma forma mais minuciosas, que fossem ao encontro de casos específicos, como por exemplo, nos casos de crianças em que a desmotivação e falta de vontade predominavam, utilizava como estratégia o incentivo e *feedbacks* positivos.

Na profissão de educadora, é necessário ter um conjunto de competências essenciais ao bom desenvolvimento das funções a realizar, nomeadamente competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais. Através deste estágio e das

planificações das atividades, consegui, de certa forma, avaliar as minhas competências. Neste sentido, penso que, ao nível das competências científicas, uma vez que até ao momento tenho conseguido abordar todos os conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, sempre associando a pesquisa em documentos fundamentados e fontes seguras, considero dominar sem dificuldades de grande dimensão as diversas áreas de conteúdo (área da comunicação oral e escrita, área do conhecimento do mundo e área da formação social). Porém, ao longo do planeamento de algumas atividades e visualização de diversos documentos, verifiquei que detenho de uma maior dificuldade ao nível do domínio da matemática, na clarificação e resolução de determinados conteúdos, como por exemplo a classificação e em algumas situações de seriação, os quais tenho vindo a estudar e trabalhar de forma a ultrapassar esse obstáculo. No que diz respeito às minhas competências curriculares, o facto de já contactar com documentos oficiais que regulem e orientem a prática profissional docente, tais como as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem, Brochuras do Ministério da Educação, desde a formação inicial, atualmente, a meu ver, sinto-me capacitada para articular a minha prática profissional com os diversos currículos e documentos existentes, utilizando-os sempre como guias orientadores e procurando englobar os diversos conteúdos e informações dos documentos, tendo sempre em conta os objetivos e faixa etária das crianças. Relativamente às competências pedagógico-didáticas, procuro utilizar estratégias dinâmicas e lúdicas. Quer isto dizer que, procuro recorrer a estratégias diferentes, apelativas, com recurso a diferentes materiais e meios de apresentação. Ainda, outro recurso que utilizo com vista a tornar a atividade dinâmica é estratégia de suspense ou efeito surpresa. Na perspetiva de Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 521), “só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”. Assim, procuro utilizar esta estratégia, uma vez que, a meu ver, provocam um maior impacto e despertam com mais facilidade a atenção e interesse por parte das crianças e, consequentemente, motivando-as para a sua realização.

Adicionalmente, utilizo sempre uma linguagem, além de acessível, correta e adaptada à faixa etária e características das crianças, expressiva, dinâmica e entoada, visando não só a compreensão por parte das crianças, como também a promoção e desenvolvimento da sua linguagem oral, pois do ponto de vista de Silva (2007), é “desde há muito, reconhecida por todos os profissionais da Educação a importância que a linguagem assume no desenvolvimento cognitivo e social da criança”, afirmando que cabe aos “Educadores promover o desenvolvimento desta capacidade de fazer uso da linguagem, para que cada criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são lançados”. Não esquecendo as OCEPE (ME, 1997), as quais afirmam que tanto mais rico será o processo de aquisição da linguagem quanto mais estimulante for o meio

linguístico que o Educador conseguir proporcionar no seu espaço de trabalho. Também a realização de questões ao longo e no fim das atividades, têm como fim não só sintetizar e reforçar os conhecimentos e aprendizagens, como também promover a linguagem, pois, do ponto de vista de Roncato & Lacerda (2005), a “língua oral se desenvolve no fluxo das interlocuções” (p. 216).

A par da expressividade, do dinamismo e da linguagem, uma estratégia, por mim, muito utilizada é a repetição, isto é, realizar uma constante repetição das informações fornecidas e/ou dos conteúdos abordados, utilizando diferentes vocábulos e formas de explicação, com vista a que a criança consiga dar um sentido às novas informações, tendo em conta seu conhecimento prévio. Portanto, o essencial da repetição é alcançar e estabelecer uma ligação e um sentido entre as informações fornecidas e as crianças e não apenas repetir.

Por fim, procuro sempre partir dos interesses das crianças (seguindo também o MEM), uma vez que é importante intensificar o papel da criança enquanto participante, já que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos.” (Tomás, 2007, p. 56).

Contrariamente, considero que tenho a melhorar, as minhas estratégias de gestão de grupo, isto é, desenvolver estratégias que me levem a ter um maior “domínio” do grupo. Para tal, é essencial a existência de uma relação pedagógica positiva. Tenho também a melhorar, embora tivesse vindo a trabalhar este aspeto ao longo da minha intervenção, as formas de finalização das atividades, ou seja, procurar aperfeiçoar o fim das atividades com possíveis de formas de descontração e relaxamento do que foi trabalhado, através do diálogo, ou de questões simples de levantamento dos conhecimentos e aprendizagens das crianças em grande grupo, valorizando sempre a participação de todos e fomentando o respeito pela vez de cada um, de músicas ou realização de um registo, por exemplo um desenho, visando não só acalmar o grupo, como compreender até que ponto as aprendizagens foram alcançadas e consolidadas, e não apenas terminar a atividade.

Por fim, ao nível das competências relacionais, na perspectiva de Tomás e Fernandes (2009, p. 2537), a criança é “um actor social, com competências”, isto é, desde o nascimento que as crianças são seres sociais e, como tal, segundo Shin (2012), as relações estabelecidas entre os pares e os adultos que as rodeiam são consideradas um importante contexto de aprendizagem. Neste sentido, procurei relacionar-me de forma muito positiva, quer com o grupo, quer com a educadora, quer com a assistente operacional, quer com as famílias. Com todos os elementos referidos, sempre procurei estabelecer, acima de tudo, uma relação de confiança, de abertura e educação.

De uma forma mais concreta, relativamente ao grupo, uma vez que, segundo Post & Hohmann (2011, p. 31), as crianças “para aprenderem e crescerem precisam de um

ambiente emocionalmente rico” só assim é alcançada, visei estabelecer, essencialmente, uma relação de confiança, cumplicidade, carinho, mas também de limites, principalmente ao nível do comportamento e gestão de conflitos. Na minha perspetiva, é verdadeiramente importante que as crianças sintam que podem contar connosco, estabelecendo, desta forma, um elo de ligação, cumplicidade e cooperação. Este, por sua vez, revela-se fundamental, principalmente, para o bem-estar e um desenvolvimento positivo da criança.

Isto é, é esse sentimento de confiança que procuro conquistar a cada dia do estágio, visando essa relação, esse elo com as crianças, dado que, Pellegrini e Boyd (2010, p. 238) afirmam que “crianças solidamente vinculadas emocionalmente têm mais probabilidades de explorar e recolher informação do ambiente que as cerca, porque possuem uma base sólida de onde podem partir para a exploração do mundo”. Assim, sempre considere as relações de confiança como a chave para que, num contexto como o Jardim de Infância, ocorram situações de aprendizagem ativa.

Por fim, quanto às famílias, sendo que “a família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (Vasconcelos, 2007, p. 112), é primordial estabelecer uma relação de confiança com estas, uma vez que, “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma [das crianças], vamos encorajá-las a verem-se a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participativos da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 99). Neste sentido, procurei estabelecer uma relação de cordialidade com as famílias, mas acima de tudo, de confiança. Além disso, procurei, sempre que possível, conhecer um pouco da história de vida das crianças, na medida em que, de acordo com Ferreira (2004, p. 65) “entender ambas as instituições, como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” é fundamental, visto que é necessário ter em conta a experiência e conhecimentos da criança fora da sala de atividades, criando uma complementaridade entre família e a escola. De uma forma geral, sinto que a receção e relação estabelecida com as famílias foi bastante positiva, visto que, a par de uma relação de cordialidade, sempre nos receberam com um sorriso e procuravam falar connosco ou deixar recado à educadora sobre aspetos positivos do trabalho desenvolvido enquanto estagiárias.

Em suma, unindo todos estes aspetos, só tenho a afirmar que o principal resultado obtido foi o alargamento e o enriquecimento de um conjunto de competências e aprendizagens, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos. Com base nesta constante aprendizagem, a qual ainda se renovará e crescerá, pretendo intensificar o quão importante e fundamental é a experiência prática para crescermos e evoluirmos ao longo da nossa formação académica. Por fim, quero enunciar e destacar a crescente satisfação

peçoal que a profissão de educadora de infância me transmite dia após dia, a qual se transforma num gosto crescente pela educação e pelas crianças.

3. Percurso Investigativo

Tal como nos afirma um dos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, é fundamental “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 15). Além disso, atualmente, segundo Byram (2008), considera-se primordial o desenvolvimento de novas competências, especialmente as comunicativo-relacionais, assentes na consciencialização da existência de diversas línguas e culturas, revelando-se essas competências essenciais para a formação da criança enquanto cidadã do mundo e, conseqüentemente, para a promoção de uma maior capacidade de desenvolver e participar no diálogo intercultural. Na minha perspetiva, este é um pressuposto extremamente importante a trabalhar e promover nas crianças, não só porque valorizo e possuo uma admiração profunda pelas diferenças culturais e linguísticas existentes no mundo, detendo, por esse motivo, alguma curiosidade acerca da reação das crianças perante uma temática como esta, como também procuro impedir a existência de algum género de comportamento que contrarie o respeito, aceitação e curiosidade/interesse por essa diversidade, quer por parte das crianças, quer por parte dos adultos envolvidos na educação das mesmas. Adicionalmente, sinto que o trabalho na área de cidadania, com foco nas dimensões culturais e linguísticas, nunca é demais, na medida em que me enriquece tanto profissional, como pessoalmente, ainda com a mais-valia da possibilidade de realizá-lo com as gerações futuras. Neste sentido, uma vez que as crianças, desde muito cedo, constroem e desenvolvem saberes sobre o ambiente e o mundo que as rodeia, através da interação não só com a realidade à sua volta, como também com o Outro, e não esquecendo a importância da promoção de uma educação para os valores, “valores que não se <ensinam>, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (ME, 1997, p.52), torna-se imprescindível aproximá-las da diversidade linguística e cultural o mais cedo possível, neste caso em contexto pré-escolar, já que é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Deste modo, este primeiro contacto deve, a meu ver, assentar numa sensibilização às línguas e culturas, visando proporcionar às crianças não só a descoberta/familiarização com a pluralidade de línguas e culturas existentes, como também, e principalmente, o desenvolvimento e a consciencialização de perspetivas, valores e atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (promovendo a tomada de consciência de si próprio em relação ao outro e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua identidade (ME, 1997, p. 54)), ausência de comportamento etnocêntrico e, até mesmo, o

desenvolvimento da sua consciência fonológica através da identificação de aspetos sonoros e rítmicos das diferentes línguas (Conselho da Europa, 2001).

Tendo em conta que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 32), ao analisar e refletir sobre os aspetos referidos anteriormente, inicialmente, levantaram-se diversas questões relacionadas, em especial, com a relação escola-família, ao nível cultural, com foco nas famílias migrantes, isto é, como estabelecer uma relação positiva e comunicativa, com vista à sua inclusão e valorização, entre a escola e as famílias das crianças de países, línguas e culturas diferentes. Contudo, o facto de inexistirem pais e famílias estrangeiras no contexto de estágio no qual me encontrava inserida no 2º semestre, altura em que poderia desenvolver a parte empírica do meu trabalho de investigação, dificultava a exploração e investigação desta problemática. Desta forma, pesquisando um pouco sobre as questões da multiculturalidade e diversidade linguística, considerei que seria interessante direccionar o meu estudo para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, com vista ao cultivo e desenvolvimento de valores relacionados com o respeito pela diferença e aceitação do outro.

Diversos são os fatores que contribuem para a necessidade de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural. Primeiramente, o facto de ser fundamental o estímulo do desenvolvimento global da criança no que diz respeito às suas características individuais, tal como já foi referido anteriormente. Adicionalmente, segundo a UNICEF (1989) e a UNESCO (2001), citadas por Andrade, Lourenço e Sá (2010, p. 70), “a universalização do acesso à educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação, entre outros factores [que] trouxeram para o interior das escolas uma grande multiplicidade de línguas e culturas, com as quais a educação escolar deverá saber lidar quotidianamente, de forma a garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora”.

Portanto, a verdade é que a heterogeneidade, quer de culturas, quer de línguas, e o contacto entre povos, línguas e culturas é cada vez mais comum na sociedade atual, não só devido aos meios de comunicação e contacto em espaços virtuais, como também devido à crescente mobilidade de pessoas e aos movimentos migratórios existentes. Por consequência, a capacidade de compreender e interagir com a pluralidade de perspetivas, modos de estar e de ser é progressivamente mais exigida ao ser humano. Assim, é importante que se desenvolvam novas formas de socialização dentro dos espaços educativos, com vista à preparação da criança para saber lidar com os desafios comunicativos e interpessoais da sociedade atual e à adoção de uma visão de abertura ao

Outro e à diferença. Não esquecendo que um dos “pontos iniludíveis de partida é a rejeição da exclusão” (Romero, 2010, p. 17), uma vez que “não se pode trabalhar a interculturalidade e diversidade linguística com base na discriminação e na segregação” (Romero, 2010, p. 17), devendo ser essa a atitude permanente de eleição por parte do educador.

Parte II - Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no Pré-Escolar

1. Investigação e enquadramento metodológico

Neste primeiro ponto, realizarei um enquadramento metodológico do estudo, por meio da explicitação da questão de pesquisa e dos objetivos investigativos inerentes que a orientam, bem como a metodologia de investigação utilizada para a sua concretização.

1.1. Questão de pesquisa e objetivos da investigação

Sendo meu propósito compreender o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural, com vista à promoção de valores e atitudes de aceitação e respeito pelo “outro” em idade pré-escolar, considereei oportuno realizar um estudo exploratório neste âmbito, para o qual defini a questão de investigação:

“Como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no pré-escolar?”

Assim, através da conceção e implementação de um projeto como meio de sensibilização para a diversidade linguística, utilizando como método de investigação a investigação-ação, pretende-se alcançar os seguintes objetivos de pesquisa:

- Aprofundar conhecimento sobre a abordagem plural da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC);
- Compreender o desenvolvimento de atitudes e valores de respeito e aceitação por parte de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC;
- Testar estratégias e atividades de SDLC em contexto pré-escolar;
- Desenvolver competências profissionais de educação para o plurilinguismo e a multiculturalidade.

Esclarecida e definida a questão de investigação, bem como os objetivos gerais orientadores relativos à nossa investigação, passar-se-á, seguidamente, à explicitação do quadro metodológico e apresentação do projeto de intervenção desenvolvido e implementado.

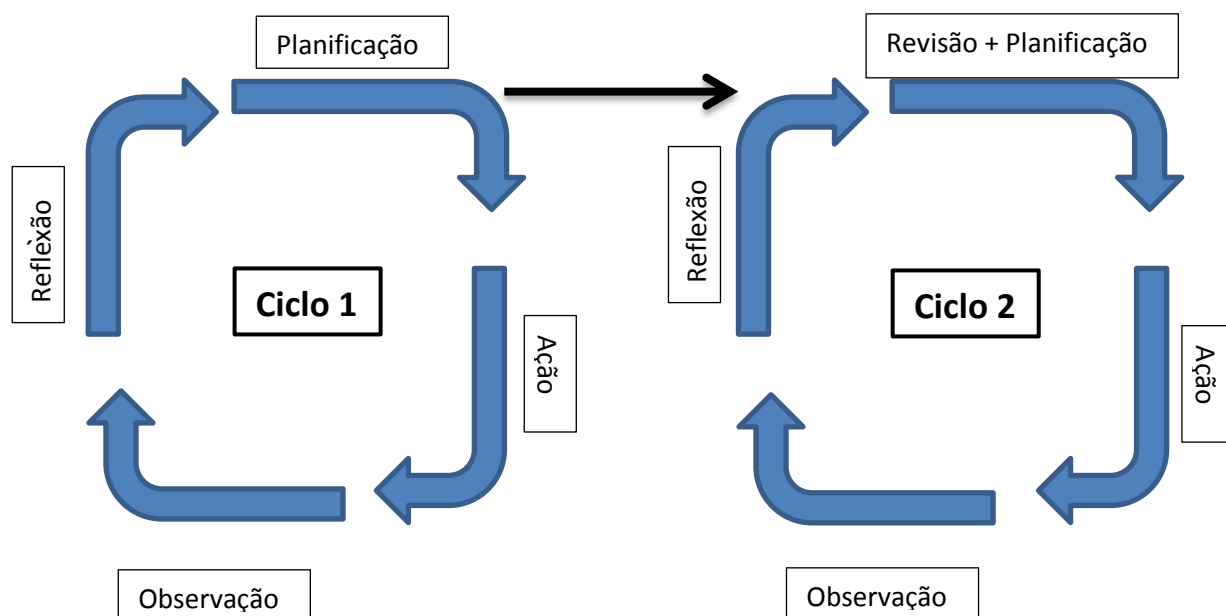
1.2. Metodologia de investigação: Investigação-Ação

Com vista à realização do referido estudo, e tendo em conta as exigências da questão de pesquisa orientadora e as possíveis respostas para a mesma, considerou-se mais viável e adequado desenvolver uma metodologia de investigação qualitativa do tipo investigação-ação. De facto, tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998), no tipo de estudo em causa não se pretende avaliar e quantificar os resultados das crianças, mas sim descrever, analisar e tentar compreender a forma como as crianças aprendem ou se apropriam de certas competências e a qualidade dessa aprendizagem. Outro motivo para a escolha da metodologia mencionada prende-se com o facto de esta perspetiva teórica, segundo Stenhouse (1983), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 357), ser “caraterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se um verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular”. Não esquecendo que esta metodologia, não só se revelou, na perspetiva de Almeida (2001), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 357), “bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação”, como também proporciona um maior envolvimento, uma maior autonomia e um maior profissionalismo da nossa parte enquanto educadoras (Bogdan & Biklen, 1994 e Esteves, 2002).

Sabendo que, segundo Latorre (2003, p. 20), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 358) a “metodologia da investigação-ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave”, é importante (antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia) salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão, o qual se revela essencial à compreensão dessa simbiose. A verdade é que, no âmbito educacional, a prática e a reflexão assumem uma interdependência muito relevante, na medida em que, segundo Coutinho *et al.* (2009, p. 358), “a prática educativa levanta inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir”. Importa, deste modo, referir que, ainda na perspetiva dos autores, é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas, emergindo, conseqüentemente, segundo Dewey (1976), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 358), o conceito de “pensamento reflexivo” associado à “prática reflexiva” defendida por Schön (1983). Assim, é possível afirmar que no centro desta ligação/relação encontra-se, evidentemente, a figura de docente, a qual é vista, tal como afirmava Schön (1983), citado

por Coutinho et al (2009, p. 358), como uma entidade que possui privilégios e características únicas na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo, assim, refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias formas de ação.

Neste sentido, torna-se, então, fundamental caracterizar e definir o conceito de Investigação-Ação. Segundo Coutinho (2005), este trata-se de uma expressão ambígua, pois, por se aplicar a contextos de investigação tão diversificados, torna-se, na perspectiva de Gómez et al. (1996) ou de McTaggart (1997), citados por Coutinho et al. (2009, p. 359), difícil conceptualizá-la inequivocamente. Assim, o conceito de Investigação-Ação (I.A.) é estudado e caracterizado por diversos autores, obtendo diferentes abordagens: citado por Coutinho et al (2009, p. 360), segundo Kemmis (1984), a I.A. não só se constitui como uma ciência prática moral, como também como uma ciência crítica. Já Elliot (1993), citado por Coutinho et al (2009, p. 360) afirma que a I.A. é um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Por sua vez, Lomax (1990), citado por Coutinho et al (2009, p. 360), define I.A. como uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Ainda Bartolomé (1986), citado por Coutinho et al (2009, p. 360), define-a como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Assim como Watts (1985), citado por Coutinho et al (2009, p. 360), que refere que a I.A. é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. Portanto, a I.A., segundo Coutinho et al (2009, p. 360), pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que incluem, por um lado, ação (ou mudança), por outro lado, investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão. Tal como afirmou Dick (1999), citado por Coutinho et al (2009, p. 360), ao longo dos ciclos posteriores, com base no ciclo anterior, os métodos, os dados e a interpretação são aperfeiçoados, possuindo, assim, uma natureza contínua, em que o objetivo principal é a reflexão sobre a prática, quer para a resolução de problemas e análise detalhada dos efeitos da intervenção (Cohen & Manion, 1994, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363), quer para a alteração, melhoramento e reforma dessa mesma prática (Ebbutt, 1985, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363). De facto, na I.A., segundo Coutinho et al (2009, p. 366), são observados um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem numa sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Sequência que, posteriormente, dará início a um novo ciclo e novas experiências de ação reflexiva:



Adicionalmente, na perspectiva de Coutinho et al (2009, p. 362), sendo a I.A., além de uma forma de ensino, uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, pode-se destacar algumas das suas características específicas, de uma forma genérica, nomeadamente:

- Participativa e colaborativa, na medida em que todos intervêm no processo, tal como afirma Zuber –Skerritt (1992), citado por Coutinho et al (2009, p.362);
- Prática e interventiva, visto que não fica apenas pelo campo teórico, intervindo também na realidade em causa, com vista à mudança, segundo Coutinho (2005), citado por Coutinho et al (2009, p.362);
- Cíclica, uma vez que, na perspectiva de Cortesão (1998), citado por Coutinho et al (2009, p.362), a investigação desenvolve-se numa espiral de ciclos, os quais nos revelam descobertas e, conseqüentemente, mudanças que são implementadas e avaliadas no ciclo posterior, entrelaçando a teoria e a prática;
- Crítica, pois não só são procuradas melhores práticas no trabalho desenvolvido, como também se procura atuar como agentes de mudança críticos e autocríticos (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al, 2009, p.362);
- Auto-avaliativa, pelo facto das modificações serem continuamente avaliadas, com vista à sua adaptação e produção de novos conhecimentos;

- Descritiva, na medida em que todos os dados e registos devem ser recolhidos, quer em forma de palavras, quer em forma de imagens (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que o investigador possui flexibilidade para selecionar a técnica que melhor se adapta aos objetivos do seu estudo, tal como afirma Carmo & Ferreira (1998).

Adicionalmente, a I.A. apresenta diversas formas de a realizar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa, podendo ser apontadas três modalidades: técnica, prática e crítica ou emancipadora, as quais se baseiam em critérios, tais como objetivos, papel do investigador tipo de conhecimento que geram, formas de ação e nível de participação.

Portanto, desenvolver um projeto de I.A. implica delinear “estratégias de ação” que os docentes adaptam consoante as suas necessidades face às necessidades educativas em concreto.

Ora, é precisamente neste sentido que o meu estudo se baseia (uma vez que é o mais adequado): na elaboração de um projeto com estratégias de ação, relativo à sensibilização à diversidade linguística e cultural, utilizando, assim, como metodologia, a I.A., pressupondo-se que existe contacto direto com a realidade que se pretende estudar e podendo produzir alterações no contexto. Deste modo, seguindo a perspetiva de Allwright (1993), desenvolver-se-á uma investigação sobre a prática, numa atitude exploratória, com vista à compreensão quer de complexidades no contexto de sala de atividades, quer de aspetos ou dúvidas que o docente sente necessidade de explorar e conhecer: no caso do presente relatório uma abordagem à sensibilização à diversidade linguística e cultural, com vista ao respeito e aceitação do “outro”.

1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Primeiramente, segundo Sousa & Batista (2011), citado por Hortas et al. (2014, p. 8), “quem desenvolve trabalho e produz conhecimento no âmbito do comportamento e das relações humanas deve ser detentor de um conjunto de características e ser capaz de (...), entre outras capacidades, (...) utilizar técnicas de recolha de dados e construir instrumentos que permitam fazer uma boa recolha de dados”.

Ao longo da implementação do projeto, trabalhei, exatamente, nesse sentido. Isto é, procurei efetuar recolha e análise de um conjunto de informações respetivas aos momentos e situações mais relevantes no que diz respeito à produção de conhecimento e aprendizagens, seja ele de enriquecimento pessoal e profissional, seja de partilha entre pares, tendo sempre por base a definição do conceito de recolha de informação, segundo De Ketelle e Roegiers (1999): “processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para

outro nível de conhecimento ou de representação, de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

Adicionalmente, ainda na perspectiva de Hortas et al. (2014), os “métodos e técnicas de recolha de informação obedecem a um conjunto de pressupostos que existem com o objetivo de conferir credibilidade ao trabalho desenvolvido”. Desta forma, uma vez determinadas as informações que se pretendia recolher, foi necessário e essencial elaborar uma estratégia para a recolha dos dados e informações. Esta, por sua vez, exigiu o recurso a métodos de recolha de informações.

Neste sentido, tendo em conta os objetivos a atingir e da Investigação-Ação e os dados que se pretendiam recolher, optei pelos métodos de investigação qualitativa, nomeadamente a técnica de observação direta (uma vez que, enquanto investigadores, procede-se diretamente à recolha de informações), aberta (na medida em que os observadores sabem que estão a ser observados) e participante (visto que nos envolvemos com os observados e, além disso, neste tipo de observação, o investigador conhece o fenómeno em estudo através do interior do contexto, pois vive a situação, segundo Pardal & Correia, 1995)). A principal característica da observação participante, segundo Hortas et al. (2014), é o facto do “próprio investigador ser o instrumento principal de observação”, ou seja, o investigador vive as situações e, posteriormente, fará o registo dos acontecimentos, dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), o conceito “dados” refere-se aos “materiais em bruto que os observadores recolhem” e são os “elementos que formam a base da análise”, os quais incluem não só transcrições de entrevistas, como também notas de campo referentes a observações participantes. Deste modo, os registos escritos, nomeadamente, as notas de campo e, também, os diálogos com o grupo são mais uma das técnicas de recolha de dados, por mim utilizada. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados”. Por esse motivo, ainda segundo os mesmos autores, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro é descritivo, captando a imagem por palavras; o segundo é reflexivo, apresentando o ponto de vista e preocupações do observador.

Além da observação (direta, aberta e participante) e dos registos escritos (notas de campo e diálogos), utilizei, ainda, o registo fotográfico e a videogravação, como forma de suporte ao registo escrito, com finalidade de apresentar os processos e produtos finais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183), a fotografia está intimamente relacionada com a investigação qualitativa e é importante referir que nos dão fortes dados descritivos. E, na perspectiva de Estrela (1994), a videogravação permite captar, de um modo mais rigoroso e preciso, todas as situações e comportamentos das crianças, bem como o teor das

interações estabelecidas. Estas, foram transcritas, posteriormente, de modo a analisar de forma mais pormenorizada todos os ocorridos ao longo da implementação das atividades. Não esquecemos os trabalhos realizados pelas crianças (desenhos): estes foram também um instrumento de recolha de dados, revelando-se um recurso importante para o estudo, uma vez que levou a que tivesse perceção da compreensão e das aprendizagens efetuadas por parte das crianças, nomeadamente, na última atividade, que consistiu no conto da história “*Sala do mundo*”.

Portanto, as técnicas utilizadas na recolha de dados deverão ser coerentes com o tipo de estudo e, a meu ver, as técnicas por mim utilizadas, foram as mais adequadas.

2. Fundamentação teórica

2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) e consciencialização da língua materna (português).

Perante a crescente importância que a diversidade linguística e cultural tem vindo a assumir, devido a fenómenos como o da globalização, revelada quer pelos crescentes movimentos migratórios, quer pelos avançados meios de comunicação, passou a sentir-se necessidade de promover o contacto/aprendizagem de línguas e culturas, desde os primeiros anos de escolaridade, com vista a fomentar tanto o desenvolvimento da competência plurilingue, como também a interculturalidade (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Partindo deste pressuposto, a partir de 1970 surgiram diversos projetos que procuravam destacar a sensibilização à diversidade linguística e cultural, num dos quais Portugal participou. Face a essa participação, a abordagem em questão surgiu no nosso país com a denominação de “Sensibilização à Diversidade Linguística”. Porém, é importante salientar que, embora o conceito aluda apenas à dimensão linguística, a verdade é que, segundo Sá (2007) a cultura é parte integrante desta sensibilização, uma vez que é inevitável, ao contactar com uma língua, contactar com a cultura em que se insere. Juntamente com o surgimento da referida designação, emerge a necessidade do seu desenvolvimento e abordagem junto de crianças em idades precoces, nomeadamente, crianças em idade pré-escolar. Sendo a língua um poderoso fator de identidade, é fundamental que, desde cedo, as crianças sejam sensibilizadas para a importância das culturas e das línguas, isto é, para a diversidade existente, com vista ao desenvolvimento de atitudes de respeito, aceitação, tolerância e abertura. Várias razões justificam a SDLC desde a idade pré-escolar. Primeiramente, razões de ordem biológica e psicológica. Segundo Dias & Mourão (2005) e Garabédian (1996), citados por Leitão (2006), entre as idades dos três e dez anos, as crianças evidenciam uma maior flexibilidade cerebral e

fonética e, conseqüentemente, uma maior facilidade em aprenderem novas línguas e em produzir sons diversos. Além disso, revelam maior receptividade e desejo em aprender e conhecer uma nova língua. Adicionalmente, razões de ordem linguística também contribuem para defesa da SDLC em idade pré-escolar. Na perspectiva de Cohen (1991), citado por Leitão (2006), é na referida faixa etária que as crianças apresentam potencialidades linguísticas. Quer isto dizer que nesta fase possuem uma grande capacidade em captar outras línguas, tal como captam a língua materna, revelando maior facilidade em apreender sonoridades diferentes e pronunciar corretamente palavras desconhecidas. Por fim, também razões de ordem sociocultural promovem a existência da SDLC em contexto pré-escolar; segundo Leitão (2006), em idades precoces, a criança aceita com mais facilidade o que é diferente, sem estereótipos ou preconceitos, tanto sociais, como também culturais.

Tal como afirma Martins (2008), o “ensino de línguas é um assunto sensível que mobiliza a opinião pública, já que a língua (...) é mais do que um simples instrumento de comunicação, é um veículo identitário e social, um património distintivo da condição humana na sua multiplicidade, mutabilidade e variedade”. Neste sentido, a diversidade linguística e cultural pode ser vista como a existência e convivência de diferentes línguas e culturas, num determinado espaço, pressupondo-se que todos os indivíduos as respeitem. Para além disso, torna-se pertinente abordar várias línguas e culturas, dado que as diversas línguas apresentam diferentes visões do mundo, permitindo que as crianças explorem as diferenças e reflitam sobre a sua própria língua e cultura (Stretch-Ribeiro, 1998).

A verdade é que a SDLC visa a “criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão-Tavares, 1996, p. 52).

Adicionalmente, a sensibilização a uma língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afetivas e evidencia a necessidade de acolher melhor as crianças de origem estrangeira e as nacionais de vivências socioculturais diferentes, de facultar o ensino do português como língua não materna, de promover a partilha de conhecimentos, valores e tradições de cada cultura, incentivando a reflexão sobre a diversidade e as dimensões comuns.

Estes pressupostos inserem-se no espírito da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Nº 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10º), onde se expressam os objetivos pedagógicos gerais para este nível de ensino. Relacionados com a SDLC, destacam-se os seguintes:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas;

- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

Tendo em conta todos estes aspetos, é essencial demonstrar às crianças que a sua língua materna não é a única forma de comunicação verbal.

Portanto, a SDLC parte do pressuposto de que, na perspetiva de Martins (2008), é realizado um “trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (p.163). E através do referido trabalho, devem ser proporcionadas atividades que visem uma mudança de atitudes nas crianças, relacionada com uma maior abertura e tolerância face à diferença, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas fundamentais à aprendizagem.

Segundo Candelier (2003), a SDLC serve um conjunto de finalidades, as quais, resumidamente, passo a nomear:

- 1) o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente às línguas e culturas, curiosidade no que diz respeito aos fenómenos linguísticos e desejo e motivação pela aprendizagem de línguas (p. 23);
- 2) o desenvolvimento de capacidades de observação, análise e reflexão sobre as línguas (p. 23);
- 3) o desenvolvimento de uma cultura linguística possuidora de um conjunto de referências propiciadoras da compreensão do mundo plurilingue e multicultural (p. 24);

Também acarreta inúmeros benefícios, ainda na perspetiva de Candelier (2000), nomeadamente o desenvolvimento de efeitos positivos quer ao nível das representações e atitudes positivas face às línguas, quer ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, quer ao nível da cultura linguística.

No que diz respeito ao desenvolvimento de representações e atitudes positivas face às línguas, segundo o autor, quando as crianças têm proximidade com línguas e com falantes dessas línguas, tendem a modificar a sua atitude e a revelar um maior interesse em relação às mesmas (incluindo as culturas inerentes). Reforçando esta ideia, Marinho (2004) afirma que “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (p. 165).

Relativamente ao desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, segundo Candelier (2000), a SDLC leva a que as crianças reflitam sobre a língua, quer sobre a Língua Materna, quer sobre as Línguas Estrangeiras, no que respeita a aspetos que aludem às suas regras de funcionamento. Assim, tal como afirma Coelho (2007), quanto maior o conhecimento do sistema linguístico da língua, mais à vontade há para a “usar”. Ainda, quanto a este ponto de vista, é importante referir que segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), os “seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes” (p. 15). Quer isto dizer que, ainda na perspetiva dos referidos autores, o conhecimento da língua é intuitivo, isto é, é não consciente e pode conceber-se como a “gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o input linguístico que o meio lhe fornece”. Desta forma, na perspetiva de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), desempenhando a “língua materna um papel primordial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares, é desejável que, ao longo da educação básica, os alunos aprendam “coisas” sobre ela, tal como aprendem “coisas” sobre a matéria e a energia, a vida, as sociedades humanas ou os climas (Hudson, 1992; Duarte, 1997)” (p. 31). Para além disso, é fundamental promover nas crianças a consciência linguística da sua língua materna, uma vez que, atualmente, é “unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 41). Ainda, segundo os mesmos autores, no caso dos países falantes de português, “sendo um dos objetivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades”. Isto é, para além de os “sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 38).

Por fim, quanto ao desenvolvimento de uma cultura linguística, tal como afirmam Martins, Andrade & Bartolomeu (2002), é constatado que o contacto, por parte das crianças, com novas experiências linguísticas e culturais leva a que adquiram diversos saberes.

Sinteticamente, segundo Sá (2007), as referidas dimensões contribuem para “a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores, dado que uma língua é um espaço potencial da expressão do EU, servindo as realizações de interacção social”.

2.2. SDLC e educação para o plurilinguismo.

Com vista à formação de sociedades mais abertas às línguas e mais respeitadoras da diversidade cultural, é essencial sensibilizar as crianças para tal. Nesse sentido, para que o desafio da diversidade se constitua uma oportunidade, é necessário que sejam adotadas novas práticas, que os currículos sejam adaptados e se desenvolvam atividades didáticas, visando desenvolver atitudes de curiosidade, interesse, abertura e respeito pelas línguas e culturas. Tal como afirmam Lourenço e Andrade (2011, p. 335), é através de abordagens didáticas mais plurais e inclusivas que se torna possível promover valores e motivar, simultaneamente, para a aprendizagem de línguas.

Portanto, a SDLC funciona como um instrumento capaz de facilitar o desenvolvimento de competências relacionadas com valores, atitudes e comportamentos, tais como competências metalinguística, plurilingue e intercultural. Por meio do envolvimento em atividades de SDLC, é possível que as crianças desenvolvam o seu repertório linguístico.

Do ponto de vista educativo, o desenvolvimento de um repertório linguístico acarreta que o sujeito tenha consciência de que existem outras línguas e culturas além das suas e que tenha a capacidade de empregar esse repertório na interação com outras línguas que não a língua materna. Adicionalmente, sendo o repertório linguístico um fenómeno intrínseco, na perspetiva de Beacco (2007), a sua expansão pode ser um meio propício à aceitação das diferenças linguísticas por parte dos sujeitos, fomentando, deste modo, o respeito pelos direitos linguísticos dos indivíduos, pela liberdade de expressão, pelas minorias linguísticas ou línguas nacionais menos faladas e menos aprendidas. No que diz respeito ao repertório, segundo o Conselho da Europa (2001), é essencial reforçar que os conhecimentos linguísticos e culturais aprendidos ao longo da sua vida não se retêm isoladamente no cérebro. Contrariamente, o repertório apresenta-se como meio com vista ao desenvolvimento de competências comunicativas, nomeadamente, da competência plurilingue. Desta forma, tal como afirma Martins (2008), a competência plurilingue pode ser construída e desenvolvida junto das crianças, por meio de um conjunto de experiências e atividades de SDLC, uma vez que através das mesmas as crianças contactam com uma maior variedade de línguas e culturas, desenvolvendo atitudes e representações positivas quer sobre as línguas, quer sobre quem as fala.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), a competência plurilingue caracteriza-se como a “capacidade em utilizar línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (p. 231). Adicionalmente, o conceito de plurilinguismo entende-se pela “competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um ator social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas una enquanto repertório disponível” (ME, 2001, p. 39). Na perspectiva de Gonçalves & Andrade (2006), a competência plurilingue assenta na capacidade de colocar em prática determinadas capacidades e conhecimentos retidos no repertório linguístico do sujeito, com vista a comunicar e compreender mensagens durante uma situação de comunicação em que estejam presentes línguas diferentes.

É importante referir que a competência plurilingue, além de poder ser mais ou menos desenvolvida de acordo com o ambiente linguístico e trajetória pessoal e social a que se está sujeito (Beacco, 2005), é também vista, na sua construção, como um processo que pressupõe uma mobilização de vontades e emoções, de repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem e de processos discursivos, isto é, de inúmeros recursos e dimensões que permitem uma construção interativa com o Outro (Andrade & Araújo e Sá, 2001). Adicionalmente, de acordo com Maricato (2006), o trabalho em torno da competência plurilingue pretende sensibilizar e motivar a criança para lidar com a diversidade linguística e cultural, possibilitando que disponha de uma série de dispositivos que lhe permitem comunicar em variados códigos linguísticos.

Na SDLC, a educação das crianças para o plurilinguismo realiza-se por meio de abordagens plurais, as quais envolvem mais do que uma língua.

Candelier et al. (2004, p. 17) afirmam que as abordagens didáticas plurais são formativamente mais pertinentes, comparativamente com as abordagens singulares, afirmando que o termo abordagens plurais das línguas e culturas se refere a abordagens didáticas que se baseiam em atividades que envolvem uma diversidade de línguas e culturas. Contrariamente, as abordagens singulares baseiam-se numa abordagem didática que tem em conta apenas um idioma ou uma cultura em particular (Candelier et al., 2007, p. 7).

Candelier (2007, p. 7-8) refere que existem quatro tipos de abordagens plurais, nomeadamente:

- Abordagem intercultural, a qual se apoia em estratégias didáticas baseadas em atividades que englobam línguas e culturas diversas;
- Intercompreensão entre línguas da mesma família. Esta abordagem consiste no trabalho paralelo de várias línguas da mesma família, podendo ser ou não da família da língua materna das crianças, com vista a trabalhar a comunicação interlinguística e a consciência linguística;
- Didática integrada das línguas, que se relacionam com o estabelecimento de ligações entre um número limitado de línguas e culturas, cuja finalidade é construir conhecimentos a partir da língua materna da criança para facilitar o acesso à aprendizagem de uma primeira língua estrangeira;
- Sensibilização à diversidade linguística. Esta abordagem baseia-se no contacto com um número variado de línguas e culturas, privilegiando a sensibilização à diversidade linguística, com vista a desenvolver a consciência (meta)linguística, negando o ensino de uma única língua.

Tendo em conta os benefícios da SDLC, perante abordagens didáticas deste tipo, deve priorizar-se percursos didáticos que não se centrem numa única língua tomada como língua-alvo a dominar de modo correto e perfeito, mas sim aqueles que se foquem no plurilinguismo, como competência a desenvolver e como valor a respeitar e a preservar (Beacco & Byram, 2007).

2.3. Materiais e estratégias didáticas para a SDLC

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997, p. 20), é importante que as crianças sejam estimuladas com o contacto com diversos grupos sociais e culturas, levando a que desenvolvam o respeito pela pluralidade. Neste sentido, é de realçar que ao longo da educação pré-escolar é importante que as crianças contactem com outras línguas, de modo a fomentar a consciencialização da sua existência e a promover formas de comunicação.

Para tal, é de referir que a principal estratégia e forma de promover a SDLC é através do lúdico e do divertimento, com vista ao desenvolvimento de atitudes tanto cognitivas, como também, e especialmente, afetivas, devendo inexistir uma aprendizagem formal ou um aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal (Coelho, 2007 e Strecht-Ribeiro, 1998). De acordo com Martins (2008), não só se pretende alargar e estimular o universo reflexivo da criança e os seus conhecimentos relativamente à cultura plurilingue, como também se visa, acima de tudo, uma abertura às línguas e ao Outro. Desta forma, é fundamental conservar que o conceito de sensibilização se afasta, afincadamente, do conceito de aprendizagem sistematizada e formal de uma Língua

Estrangeira, uma vez que este último possui um carácter mais intensivo, contemplando a ideia de progressão, de etapas e de objetivos que devem ser alcançados (Strecht-Ribeiro, 1998). Assim, na perspectiva de Porcher e Groux (1998), a sensibilização é encarada como uma forma de ensinar através do brincar com as Línguas Estrangeiras, do contacto mais descontraído com estas, constituindo-se uma introdução e preparação das crianças para o ensino formal da língua. Por esse motivo, tal como afirma Leitão (2006), esta abordagem deve ser avaliada segundo o interesse e o desempenho das criança e não de forma quantitativa (Leitão, 2006).

Assim, é importante ter em conta um conjunto de competências pedagógico-didáticas ao longo da SDLC. Quer isto dizer que é essencial implementar estratégias diferentes, apelativas, com recurso a diferentes materiais e meios de apresentação. Um dos recursos, com vista a tornar a atividade dinâmica, é a estratégia de suspense ou efeito surpresa. Segundo Balancho e Coelho (1996), a motivação designa-se por tudo o que “desperta, dirige e condiciona a conduta, encontrando-se, através da mesma, motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”. Ainda, na perspectiva de Sprinthall & Sprinthall (1993), “só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”. Também Lieury e Fenouillet (1997) abordam a motivação como sendo “a busca de uma actividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja, ao sentido corrente da motivação” (p. 65).

Também a linguagem é um aspeto a ter em conta: além de acessível, correta, adaptada à faixa etária e características das crianças, deve ser expressiva, dinâmica e entoada, visando não só a compreensão por parte das crianças, como também a promoção e desenvolvimento da sua linguagem oral, pois, do ponto de vista de Silva (2007), é “desde há muito, reconhecida por todos os profissionais da Educação a importância que a linguagem assume no desenvolvimento cognitivo e social da criança”, afirmando que cabe aos “Educadores promover o desenvolvimento desta capacidade de fazer uso da linguagem, para que cada criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são lançados”. Também, segundo Roncato & Lacerda (2005), a “aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas” (p. 216), por esse motivo, segundo os mesmos autores, “é fundamental que o professor reflita sobre as questões da linguagem e seu desenvolvimento, entre outros aspectos que interferem na comunicação humana para poderem colaborar com o processo de desenvolvimento de linguagem das crianças” (p. 216).

A par da expressividade, do dinamismo e da linguagem, uma estratégia a ter em consideração é a repetição, isto é, realizar uma constante repetição das informações fornecidas e/ou dos conteúdos abordados, utilizando diferentes vocábulos e formas de explicação, com vista a que a criança consiga dar um sentido às novas informações, tendo

em conta seu conhecimento prévio. Portanto, o essencial da repetição é alcançar e estabelecer uma ligação e um sentido entre as informações fornecidas e as crianças e não apenas repetir, pois tal como afirma Marcuschi (2004), “se a língua ‘em si mesma e por si mesma’ fosse o suficiente para a tarefa de ensino, a tarefa seria fácil, mas existe a cognição, a sociedade, a cultura, a história, o sujeito, as circunstâncias, e aí tudo fica mais difícil”.

Portanto, tal como já foi referido, a SDLC remete para uma mobilização lúdica dos elementos linguísticos e culturais, que, para além de permitir o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, se trata de uma atividade prazerosa, manifestada espontaneamente pela criança, sendo por si desejada e praticada com alegria (Pessanha, 2001). Ora, deste modo, em contexto pré-escolar, é fundamental que, quando se trata de SDLC, segundo Lopes (2004) e Coelho (2007), o educador adote materiais diversificados, concebidos ou não por si, que visem auxiliar as crianças no conhecimento das línguas e no treino das recentes aquisições, permitindo troca de saberes. Na perspetiva de Gérard & Rogiers (1999), citados por Lopes (2004), os materiais didáticos também apresentam funções, nomeadamente a função de aprendizagem (uma vez que propiciam a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências e capacidades), a função relacionada com o quotidiano (na medida em que visam a integração de aquisições e uma educação social e cultural) e, por fim, a função motivacional. Além disto, na SDLC, de acordo com Leitão (2006), Sá (2007) e Coelho (2007), é crucial que os materiais utilizados se foquem no corpo, gestos, música, canto, filmes, expressão plástica, tecnologias, literatura, fomentando contacto com canções, brincar, jogo, com vista o desenvolvimento global da criança, quer ao nível físico-motor, quer nível ao cognitivo, quer ao nível socioafetivo.

Adicionalmente, Candelier (2003) afirma que as atividades devem ser adaptadas à faixa etária das crianças e devem ir ao encontro das suas preferências. Por esse motivo, antes de se iniciar a SDLC, é necessário saber e ter consciente qual o ponto de vista das crianças relativamente às línguas, quais os conhecimentos que detêm relativamente às mesmas e quais os interesses linguísticos, com a finalidade de, progressivamente, se transformar e enriquecer essas conceções prévias.

Em suma, é muito importante que o educador reflita sobre os materiais didáticos que melhor se adequam às atividades a desenvolver. Contudo, é importante salientar que os materiais e as atividades didáticos não são suficientes no auxílio da aquisição de novos saberes e, por esse motivo, segundo Coelho (2007) é fulcral a participação do educador ao nível do desenvolvimento de interações sociais. É ainda muito importante que se comece a motivar e a fomentar nas crianças o gosto pelas línguas, com vista a que os espaços educativos promovam o desenvolvimento da competência plurilingue. Não esquecendo que,

de acordo com Andrade (1997), a aprendizagem das línguas carrega repercussões positivas nas crianças, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da sua personalidade, de uma melhor compreensão e abertura ao Outro e à sua cultura e da resolução de problemas que afetam a humanidade.

3. Apresentação do projeto de intervenção

Após a descrição da metodologia de investigação utilizada na concretização do estudo e a apresentação de informações provenientes do estudo e pesquisa relacionado com a temática, passar-se-á à apresentação do projeto de intervenção, o qual se baseou na questão investigativa e nos objetivos a ela inerentes, bem como nas primeiras leituras realizadas pela temática.

Assim, de forma a inserir curricularmente o tema em estudo, será realizada uma caracterização do grupo de crianças alvo da intervenção. Adicionalmente, serão explicitados os objetivos gerais e específicos subjacentes ao projeto de intervenção, não esquecendo, a descrição e análise das seis atividades implementadas.

3.1. Caracterização dos intervenientes – grupo de crianças

O projeto de intervenção foi desenvolvido na sala de Jardim de Infância onde realizei o estágio. Logo, o grupo-alvo da implementação deste projeto foi o mesmo, o qual foi caracterizado anteriormente no ponto 1.2.3. do presente relatório. De qualquer forma, é importante lembrar que o grupo era constituído por 24 crianças, com 3 anos de idade, sendo que algumas delas já tinham completado os 4 anos de idade. Adicionalmente, era um grupo dinâmico, espontâneo e, verdadeiramente, participativo, com um bom nível do desenvolvimento global, extremamente interessado, curioso e com vontade de aprender. Contudo, nem sempre era fácil o desenvolvimento e trabalho de conteúdos, uma vez que, embora interessadas, eram crianças que tinham alguma dificuldade em respeitar as regras de comportamento da sala, além da existência de conflitos interpessoais. Por esse motivo, era importante que o trabalho e atividades não fossem muito extensos, de forma a mantê-los sempre interessados, e que tivessem dinamismo e expressividade. Quanto à metodologia, era trabalhado o modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM) na sala de atividades, o qual assenta no exercício da prática democrática da gestão das atividades dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

Para a concretização do projeto de intervenção, procurou-se realizar e desenvolver atividades que fossem ao encontro da idade e das necessidades específicas das crianças.

3.2. Objetivos gerais e objetivos específicos

Tal como foi referido anteriormente, este estudo tem como principal finalidade compreender como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar, por meio de um conjunto de atividades. Assim, de forma a explorar esta temática e os conteúdos nela implícitos, foi definida a questão de pesquisa. A partir da mesma e face às pesquisas e estudos já existentes acerca da temática, foram definidos um conjunto de objetivos gerais, estando a eles inerentes um conjunto de objetivos específicos, tendo em conta cada uma das atividades implementadas.

Sendo estes os objetivos gerais definidos para o referido projeto:

- Sensibilizar à diversidade linguística e cultural;
- Despertar para o conceito de “língua”;
- Promover o contacto com a pluralidade linguística e cultural;
- Consciencializar para o respeito e valorização de outras línguas e culturas.

Deste modo, face a estes objetivos e ao foco do estudo, foi planeado e desenvolvido um conjunto de atividades, sendo as mesmas orientadas por objetivos específicos, os quais se pretendia que fossem alcançados pelas crianças, nomeadamente:

Atividades implementadas	Objetivos Específicos
Atividade 1 – <i>Os Três Porquinhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as palavras “porco” e “lobo” em diferentes línguas; - Reconhecer os animais pronunciados noutras línguas; - Identificar o título da história ouvida; - Ouvir/Familiarizar-se com as diferentes línguas; - Reconhecer que as diferentes línguas possuem características sonoras diferentes; - Compreender que existem diferentes línguas;
Atividade 2 – Diálogo sobre a diversidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer/Conhecer a língua materna do grupo (português); - Reconhecer/Conhecer o país em vivemos (Portugal);

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação da língua com o país; - Reconhecer/Conhecer a existência de outras línguas; - Compreender a importância de conhecer outras línguas;
Atividade 3 – Visualização de vídeos e associação de cores a línguas	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar o repertório linguístico; - Compreender que existem línguas diferentes; - Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística; - Identificar a língua inglesa; - Identificar a língua espanhola; - Identificar o crioulo de cabo verde; - Associar as cores às línguas;
Atividade 4 – “Vamos ouvir e dançar!”	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a música atentamente; - Identificar que as músicas não são proferidas em português; - Explorar palavras em línguas estrangeiras; - Compreender que essas palavras têm um significado em português.
Atividade 5 – <i>Funga Alafia</i> – “Vamos aprender uma música?”	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a música; - Marcar o ritmo da música; - Desenvolver o sentido rítmico; - Aprender a melodia da música, através da onomatopeia; - Aprender a música; - Compreender que a música não é falada em português; - Compreender que a música tem um significado;

Atividade 6 – <i>A sala do mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conteúdos abordados e a mensagem do livro; - Compreender o significado das palavras; - Desenvolver o vocabulário, através do contacto com novas palavras; - Compreender o conteúdo da história; - Compreender que existem diferentes línguas e culturas; - Compreender que cada língua e cultura tem o seu valor; - Desenhar livremente;
--------------------------------------	---

Seguidamente, passar-se-á à descrição de uma forma detalhada das seis sessões implementadas no âmbito do projeto de intervenção.

3.3. Organização e descrição das atividades implementadas

Em primeiro lugar, considero importante referir que o projeto desenvolvido e implementado centrou-se na temática da diversidade linguística e cultural, com foco especial na sensibilização à diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar. Focando a nossa atenção no documento orientador *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e no objetivo geral pedagógico definido para a educação pré-escolar, nele presente, nomeadamente “Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 1997, p. 19), verifica-se a importância que a existência de diferentes níveis de linguagem detêm ao nível do desenvolvimento da expressão, da comunicação e da relação das crianças, essenciais para o conhecimento e a compreensão do mundo.

Ora, neste sentido, e ainda segundo o referido documento, é possível verificar que é de extrema importância que as crianças mantenham contacto com diversas linguagens, sejam essas de código escrito, verbais, não verbais ou códigos simbólicos. Essa multiplicidade de códigos pode referir-se à existência de diferentes línguas, “não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira (...), sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal” (ME, 1997, p. 73), sendo

competência do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções” (ME, 1997, p. 68), permitindo que as crianças dominem progressivamente a comunicação como emissores e recetores.

Deste modo, tendo como ponto de partida razões ligadas à crescente mobilização migratória, à expansão dos meios de comunicação e aos conteúdos e informações presentes nas OCEPE, considero clarificada a pertinência do tema do referido projeto, visto que através do mesmo se pretendeu sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas existentes no mundo, através de atividades de caráter lúdico, com vista ao “desenvolvimento de empatia e de atitudes que promovam o entendimento, a interculturalidade, igualdade e respeito” (ACIDI, 2007).

Neste sentido, planificaram-se e implementaram-se um conjunto de atividades que abordavam e integravam diversos conteúdos relacionados com a temática, nomeadamente língua estrangeira, língua portuguesa, cultura, multiculturalidade e diversidade linguística e cultural.

3.3.1. Atividade 1 – *Os Três Porquinhos*

A primeira atividade, realizada no dia 12 de maio de 2015 e intitulada de *Os Três Porquinhos* (cf. Anexo 21), teve como principal objetivo realizar uma abordagem inicial ao projeto, através do conto de uma história tradicional (*Os Três Porquinhos*), em grande grupo, porém, com algumas adaptações, tendo em conta a problemática (diversidade linguística e cultural), realizando-se, a partir daí, um *brainstorming* das representações das crianças acerca do tópico (o que sabem) na atividade seguinte.

Assim, o conto da referida história iniciou-se com a eficaz estratégia de efeito surpresa, dizendo-lhes que iria contar uma história e explicando-lhes que, embora já fosse por eles conhecida, deveriam tomar muita atenção, pois detinha algumas particularidades distintas da versão conhecida.

Desta forma, passei à realização da atividade, isto é, ao conto da história “Os Três Porquinhos”, contando exatamente a história tradicional, contudo, com pequenas alterações no que diz respeito à língua, isto é, pronunciando as palavras “porco” e “lobo” em diferentes línguas, nomeadamente em inglês, em espanhol e em crioulo de Cabo Verde:

Português	“Porco”	“Lobo”
Inglês	Pig	Wolf

Crioulo de Cabo Verde	Txuk	Lob
Espanhol	Cerdo	Lobo

Essas palavras foram ditas e pronunciadas segundo a língua correspondente nos diversos momentos da história, substituindo a versão portuguesa (das palavras). Contudo, foi importante que, em pelo menos alguns pontos da história, essas palavras aparecessem e fossem ditas em português, para que as crianças tivessem uma referência que servisse de comparação e base para, posteriormente, fazerem as inferências acerca do que ouviram. Uma vez que existiam palavras em línguas estrangeiras, contei a história de forma calma e com muita expressividade, sons e movimentos, isto é, procurei realizar os diversos sons presentes na narração da história (tais como o roncar do porco, o sopro, as quedas, entre outras), efetuar diferentes entoações nas falas das personagens e do narrador, utilizar discurso direto e utilizar os nomes das crianças como nome das personagens. Todas estas estratégias tiveram como principal intuito captar a atenção das crianças e mantê-las “presas” ao conto, visto que a falta de atenção podia acontecer pela incompreensão das “novas” palavras. Além disso, procurei pronunciar as palavras com calma e com a pronúncia correta.

Por fim, após o conto da história, conversei com as crianças, realizando questões orientadas acerca da história, nomeadamente sobre:

- (1) Nome/título da história contada (se sabiam qual era);
- (2) Personagens principais (se eram pessoas ou animais e quais);
- (3) Elemento que foi surpreendente na história, isto é, tentar verificar se compreenderam que existem outras línguas (línguas diferentes) e se conheceram algumas das línguas pronunciadas.

Ou seja, não era necessário e essencial questionar quais as línguas que foram ditas, mas sim tentar verificar se as crianças se aperceberam de que apareceram palavras noutras línguas e, eventualmente, se conheciam alguma dessas palavras.

Quanto às reações das crianças, inicialmente, o grupo estranhou as palavras ditas nas diferentes línguas (inglês, crioulo e espanhol) que iam surgindo ao longo do conto da história. Porém, ao longo da mesma, a surpresa perante as palavras estrangeiras utilizadas foi desaparecendo, verificando-se uma reação de habituação e percepção, uma vez que as mesmas palavras também eram proferidas em português.

Tendo em conta as questões realizadas no fim da história, obtive as seguintes respostas:

- (1) A maioria das crianças respondeu, sem hesitar, que o nome da história era “Os Três Porquinhos”;
- (2) A maioria do grupo respondeu “Os três porquinhos e o lobo mau”.
- (3) Algumas das crianças responderam “Sim” quando foi perguntado se a história tinha alguma coisa de diferente. E quando foi perguntado o quê, a resposta por parte de apenas duas crianças foi “Txuk”. Neste sentido, perguntei o que eram os “txuks”; depois de um bom momento de pausa, uma criança respondeu que era “o porquinho”. Partindo daí, expliquei que “cerdo”, “txuk” e “pig” eram porquinhos e que “wolf”, “lob” e “lobo” eram o lobo noutras línguas.

Relativamente a como me senti perante o desenvolvimento da atividade, inicialmente, senti alguma insegurança, devido à utilização de diferentes línguas ao longo da história, mas através do treino e repetição passei a dominá-la, sentindo-me confiante aquando o desenvolvimento da atividade.

3.3.2. Atividade 2 – Diálogo sobre a diversidade linguística

A segunda atividade do projeto realizou-se no dia 13 de maio de 2015 e caracterizou-se por um diálogo sobre a diversidade linguística e cultural e sobre a importância de deter conhecimento sobre as mesmas (cf. Anexo 22). Primeiramente, relembrei a história, contada no dia anterior, ao grupo, através de questões acerca das línguas abordadas, nomeadamente crioulo de Cabo Verde, inglês e espanhol. Partindo dessa lembrança, desenvolvi o diálogo com as crianças. Em primeiro lugar, expliquei que nos comunicávamos (falávamos) através de uma língua e questionei se alguém sabia qual a língua que falávamos (português) e, posteriormente, explorei o país em que vivíamos (Portugal). Em segundo lugar, perguntei ao grupo se conheciam outras línguas além do português e/ou se já tinham ouvido falar de outras línguas. Partindo das respostas das crianças, procurei dar sempre outros exemplos, associando sempre, quer as respostas, quer os novos exemplos, aos países de referência (por exemplo: inglês da Inglaterra). Além disso, nessa mesma conversa, abordei em conjunto com as crianças a importância de conhecer outras línguas e as vantagens que esse conhecimento nos oferece, explicando que devemos conhecer outras línguas para comunicarmos melhor com os outros.

Quanto às crianças, apesar da complexidade do tema, mostraram-se participativas e interessadas. À questão “Qual a língua que falamos?”, apenas uma criança soube responder acertadamente, afirmando “português”, e quando o grupo foi questionado sobre o país em vivemos, apenas essa mesma criança respondeu “Portugal”. Porém, a pergunta relacionada com o conhecimento de outras línguas já obteve maior participação do grupo, sendo a resposta predominante “inglês”, de seguida “francês” e por último o silêncio ou “não

sei”. Uma das crianças que respondeu inglês, sabia inclusive algumas palavras no idioma, afirmando que sabia as cores:

Ml: *Eu sei dizer as cores em inglês!*

E: *Uau! Sabes?*

Ml: *Sim! “Blue”, “red”, “yellow”, “pink”.*

E: *E o que significa “blue”?*

Ml: *É azul!*

E: *E “yellow”?*

Ml: *É amarelo!*

E: *E red?*

Ml: *É vermelho. E “pink” é cor de rosa.*

E: *E “castanho” sabes como se diz em inglês?*

Ml: *Hmmm... (passados alguns segundos) É brown!*

A verdade é que ao longo da atividade, senti alguma insegurança, na medida em que se tratava de um tema, de certa forma, abstrato. Como forma de minimizar essa dificuldade, procurei utilizar uma linguagem próxima das crianças, utilizando, também, a “dedução” das palavras por meio da associação ao nome do país (ainda que consciente de que esta é uma relação simplista), isto é, por exemplo: “português de Portugal”, “inglês de Inglaterra”, “francês da França”, “espanhol de Espanha”.

3.3.3. Atividade 3 – Visualização de vídeos e associação de cores a línguas

A terceira atividade ocorreu no dia 19 de maio de 2015 e consistiu na promoção de um conhecimento mais aprofundado sobre as línguas estrangeiras abordadas na primeira atividade, nomeadamente o inglês, o crioulo de Cabo Verde e espanhol, através de vídeos e associação de cores às mesmas (cf. Anexo 23).

Em primeiro lugar, tal como realizei na atividade anterior, relembrei os conteúdos e línguas trabalhadas anteriormente, com vista não só a recordar, como também a efetuar uma ponte com a atividade que se ia desenvolver.

Seguidamente, expliquei que iríamos visualizar três vídeos, no formato de desenho animado, por meio do computador, cada um deles falado em línguas estrangeiras, as quais já tinham sido abordadas, isto é, um vídeo em inglês, outro em espanhol e outro em crioulo de Cabo Verde (cf. Anexo 24). Após a visualização dos vídeos, sendo que a cada passagem para o vídeo seguinte destacava a língua que seria falada, mostrei três cartões, cada um deles de uma cor (amarelo, vermelho e azul), sendo cada um deles associado a uma língua, ou seja, o azul associado à língua inglesa, o vermelho à língua espanhola e o amarelo ao crioulo de Cabo Verde (cf. Anexo 25). Depois de ser trabalhada e repetida esta associação de cores às línguas, passamos à fase seguinte da atividade: após mostrar um

excerto do vídeo, chamando a atenção para a audição da língua, ou pronunciando uma das palavras já trabalhadas (por exemplo, porco e/ou lobo nos mesmos idiomas), questionei as crianças acerca da cor correspondente à língua, por exemplo, se mostrava um excerto do desenho animado em espanhol, o cartão escolhido seria o vermelho. Ao longo da atividade, a participação das crianças foi sempre solicitada através de:

- questões ao longo dos vídeos, perguntando se sabiam qual a língua que era falada;
- auxílio de algumas crianças para serem responsáveis pelos cartões.

No que diz respeito às reações das crianças, inicialmente, tiveram uma reação bastante positiva aquando a visualização dos desenhos animados, embora estes fossem pronunciados em línguas diferentes e não as compreendessem. Quando questionados sobre a língua que estava a ser falada no desenho animado, a resposta era sempre “inglês”, independentemente de qual fosse.

Posteriormente, na fase de associação de cores às línguas, embora o grupo estivesse extremamente atento e procurasse sempre responder, a verdade é que revelou algumas dificuldades, nomeadamente em:

- assimilar o nome das três línguas;
- associar as línguas às palavras pronunciadas;
- associar as línguas às cores.

Por isto, de uma forma geral, o grupo não acertou à maioria das questões, sendo sempre a principal resposta “inglês”.

A minha principal dificuldade foi tentar colmatar as dificuldades reveladas pelas crianças, isto é: primeiro, tentar identificar a lacuna; segundo, agir para ultrapassar a mesma. A estratégia que encontrei foi a repetição das informações, das associações das cores, dos nomes das línguas, de exemplos de palavras nas respetivas línguas. Todavia, as crianças continuaram a demonstrar incompreensão.

3.3.4. Atividade 4 - “Vamos ouvir e dançar!”

A quarta atividade do projeto realizou-se no dia 27 de maio e caracterizou-se pela audição e dança de músicas proferidas em línguas estrangeiras (cf. Anexo 26; Anexo 27). Inicialmente, tal como fiz nas atividades anteriores, relembrei, em conjunto com o grupo, as línguas exploradas, explicando que iríamos ouvir músicas nesses idiomas, isto é, uma em inglês, uma em espanhol e uma em crioulo de Cabo Verde. Com vista à participação das crianças, questionei o grupo qual a música que preferiam ouvir primeiro, sendo obrigatório dizer o nome da língua (inglês, espanhol ou crioulo de Cabo Verde). Primeiramente, as crianças apenas ouviram todas as músicas, segundo a ordem escolhida, e, de seguida,

dançaram livremente ao som das mesmas. Ainda, após ouvirem e dançarem, foram exploradas, conjuntamente com o grupo, duas palavras e uma expressão (ao todo três, sendo uma de cada música). Em primeiro lugar, as crianças ouviam a palavra ou expressão diretamente na própria música. Em segundo lugar, em grande grupo, eram repetidas as palavras ou expressão, trabalhando a sua pronúncia e sonoridades. E, por fim, explorávamos o seu significado, associando sempre a movimentos (por exemplo, na palavra “happy” fazer um enorme sorriso e pedir que as crianças fizessem o mesmo). Assim, foram exploradas as seguintes palavras:

- Música em espanhol (*Bailando*, de Enrique Inglesias): “**bailando**” (significado: “dançar”)
- Música em inglês (*Because I’m Happy*, de Pharrell Williams): “**happy**” (significado: “feliz”)
- Música em crioulo de Cabo Verde (*Labanta*, de Edson Lopez): “**no bai**” (significado: “nós vamos”)

Finalmente, a atividade terminou com a audição e dança livre das músicas, relembrando sempre o idioma cada vez que a música mudava.

As crianças gostaram, participaram e chegaram a cantar partes das músicas por elas mais conhecidas. Ainda, quando confrontadas com uma língua que não compreendiam, tinham uma forte tendência para afirmar que o que ouviam era “inglês”.

De uma forma geral, não existiram fortes dificuldades, quer da minha parte, quer por parte do grupo, tendo-se destacado como desafio maior a fase de exploração de palavras.

3.3.5. Atividade 5 – *Funga Aláfia* – “Vamos aprender uma música?”

A quinta atividade do projeto realizou-se no dia 29 de maio e consistiu-se na aprendizagem de uma melodia africana (cf. Anexo 28). Tal como efetuado nas atividades anteriores, comecei por recordar o tema e os conteúdos explorados anteriormente, de forma sucinta, apenas de forma a enquadrar a temática.

Posteriormente, comecei por explicar ao grupo que iríamos aprender uma melodia africana, afirmando, desde logo, que se tratava de uma música muito especial, porque não era em português, mas sim numa outra língua proveniente de um continente chamado África, o qual se encontra um pouco longe de onde estávamos.

A música foi a seguinte:

“Funga aláfia, ashe, ashe,
funga aláfia, ashe, ashe.”

Tradução da música em português:

“Em ti eu penso
contigo eu falo

de ti eu gosto
somos amigos.”

Assim, comecei por ensinar a música ao grupo, seguindo um conjunto de fases e estratégias, nomeadamente:

- 1ª fase: Apresentação da canção - Momento da performance do educador/professor:

A estagiária apresenta a canção às crianças, com a finalidade de demonstração, estímulo e incentivo, cantando a música e realizando, simultaneamente, movimentos corporais e gestos que identifiquem determinados comportamentos da música;

- 2ª fase: Ensino/Aprendizagem da canção

A estagiária desmonta a canção em frases nos seus elementos estruturantes (melodia, ritmo e texto).

De seguida, ensina a melodia da canção, através da onomatopeia “Na”, batendo palmas ao ritmo da música, visando a familiarização com o ritmo e a melodia da mesma.

Depois, prossegue-se para a aprendizagem do texto da canção, o qual é dividido em pequenas frases, as quais devem ser juntas progressivamente, utilizando sempre a mesma estrutura musical apresentada pela estagiária inicialmente. A estagiária canta sempre em conjunto/eco com as crianças, até que o texto esteja aprendido por todo o grupo.

- 3ª Fase: Momento autónomo das crianças

As crianças cantam a canção, já sem a estagiária, sendo que, nesta fase, esta dá apenas a entrada e marcação de pausas.

Primeiramente, o grupo aprendeu a melodia africana. Após essa aprendizagem, questionei-o se compreendia o que era dito na mesma e se achavam que era falada em português. Partindo das respostas das crianças, expliquei que, tal como já tinha referido, tratava-se de uma melodia africana e não uma música em português. Assim, voltei a ensiná-la, agora em versão portuguesa, seguindo, novamente, as fases ditas anteriormente.

Em relação à reação do grupo, este revelou interesse e entusiasmo na aprendizagem da música, tomando atenção a cada momento da aprendizagem. De uma forma geral, todas as crianças aprenderam a música, umas mais depressa que as outras, quer em melodia africana, quer em português.

Uma vez que não era a primeira vez que ensinava uma música, seguindo as referidas etapas, não senti dificuldades no ensino da música.

3.3.6. Atividade 6 – *A sala do mundo*

A última atividade realizou-se no dia 3 de junho de 2015 e consistiu no conto de uma história relacionada com a diversidade linguística e cultural, a qual se intitulava de “Sala do Mundo” (cf. Anexo 29; Anexo 30). Visto que era a última, iniciei a atividade relembrando os principais conteúdos abordados nas atividades anteriores, nomeadamente o nome das línguas “trabalhadas” (inglês, crioulo de cabo verde e espanhol), as palavras exploradas nas mesmas línguas (aproveitando para recordar algumas das atividades, como o conto da história “Os Três Porquinhos” e a audição e dança das músicas) e a importância de conhecer línguas e culturas.

Seguidamente, passei à explicação da “surpresa” que tinha preparado, dizendo ao grupo que iria contar uma história sobre línguas do mundo, explicitando logo o título da história: “Sala do mundo”. Uma vez que no mesmo consta uma palavra que poderia suscitar dúvidas, nomeadamente a palavra “mundo”, questionei se alguém sabia o que era o mundo e, dependendo das respostas, procurei esclarecer o seu significado, através de demonstração de um globo e de uma explicação básica dos constituintes do globo (mar, terra, países). Posteriormente, passei ao conto da história, procurando fazê-lo de forma muito interativa e expressiva, com vista a captar a atenção e curiosidade das crianças, já que o tema podia ser de alguma forma complexo. De seguida, realizei perguntas sobre a história, nomeadamente “O que estava na sala?”, “Quais eram os objetos mais especiais e que se destacavam?” (ajudando no relembrar dos nomes), “Quais as línguas que eles falavam?”, “De onde vinham aqueles objetos?”. Por fim, sugeri às crianças que realizassem um desenho sobre a história, com o que todas concordaram (cf. Anexo 31; Anexo 32; Anexo 33).

No que diz respeito às reações das crianças, ao longo da conversa inicial, elas, além de atentas, procuraram participar, respondendo quando pedido o nome das línguas. A primeira língua lembrada foi o inglês; logo de seguida, outra criança respondeu o espanhol; apenas o crioulo de Cabo Verde revelou maior dificuldade em ser pronunciada, embora se notasse que era lembrada por parte das crianças. Quanto ao relembrar das palavras exploradas, quer na história “Os Três Porquinhos”, quer na audição das músicas, apenas uma minoria se recordava do significado das palavras, sendo que as mais lembradas eram as ditas em inglês e em crioulo de Cabo Verde. Assim, pôde averiguar-se a seguinte situação:

- Palavras exploradas na história “Os Três Porquinhos”:
 - “Pig”/ “Txuk” (palavra “porco” em inglês e crioulo de cabo verde, respetivamente): a referida minoria identificou que eram os porquinhos em inglês e em crioulo de Cabo Verde, porém, quando pronunciei “Cerdo” (palavra “porco” em espanhol), a reação foi contrária;

- “Lobo” (palavra “lobo” em espanhol): a maioria do grupo identificou a palavra como sendo o “lobo”, todavia, quando pronunciadas as palavras “wolf” ou “lob” (palavra “lobo” em inglês e crioulo de cabo verde, respetivamente), os resultados já foram opostos, uma vez que nenhuma criança soube identificar que era “lobo”;

- Palavras exploradas nas músicas *Because I’m happy*, de Pharrell Williams, *Bailando*, de Enrique Inglesias e *Labanta*, de Edson Lopez:

- “Happy” (palavra “feliz” em inglês): apenas algumas crianças identificaram a palavra de forma mais imediata, contudo, quando associada ao gesto “sorridr”, já a maioria procurou responder;

- “Bailando” (palavra “dança/bailar” em espanhol): todas as crianças responderam acertadamente;

- “No bai” (expressão “nós vamos” em crioulo de cabo verde): apenas duas crianças se recordaram do significado; quando trabalhada com gestos, já a maioria do grupo recordou.

No que diz respeito ao conto da história, o grupo ficou atento ao longo da mesma, revelou interesse e respondeu a todas as questões realizadas, embora com algumas dificuldades. Ao longo da realização do desenho, as crianças estavam entusiasmadas, dizendo “Eu vou desenhar o tapete!” ou “Eu vou desenhar a escultura de Cabo Verde!” ou “Eu vou desenhar todos!”.

Ao longo da preparação da atividade, procurei que a história, os seus conteúdos e vocabulário estivessem adequados ao grupo e à faixa etária em questão. Relativamente às ilustrações da história, realizei-as tendo em conta as formas reais dos objetos e procurei utilizar cores apelativas, que chamassem a atenção e curiosidade das crianças. Assim, ao longo do conto da história, senti-me segura e confiante.

4. Análise dos dados

Dada a natureza do estudo, foi privilegiada uma abordagem interpretativa que pretende refletir sobre o que ocorreu à luz do quadro teórico.

Tal como já foi referido anteriormente, sendo a língua um poderoso fator de identidade, é fundamental que, desde cedo, as crianças sejam sensibilizadas para a importância das culturas e das línguas, isto é, para a diversidade existente, com vista ao desenvolvimento de atitudes de respeito, aceitação, tolerância e abertura perante as mesmas. Por este motivo, várias são as razões que justificam a SDLC desde a idade pré-escolar, as quais me motivaram e levaram a desenvolver este projeto e as respetivas atividades.

A primeira atividade era de uma enorme importância, na medida em que foi o ponto de partida para a abordagem da temática em causa (Sensibilização à diversidade linguística

e cultural). Neste sentido, esta teria que, além de ser apelativa, estar bem organizada, com vista a captar o interesse por parte das crianças. Todavia, o facto de a atividade e a história conterem particularidades, nomeadamente a utilização e a exploração de várias línguas estrangeiras, causava-me alguma insegurança, uma vez que é uma temática pouco abordada e explorada no contexto pré-escolar, não existindo muitos exemplos de atividades de inspiração ou de base. Porém, diversas foram as razões que me levaram a trabalhar mais de que uma língua em todas as atividades, isto é, a explorar o inglês, o espanhol e o crioulo de Cabo Verde, no lugar de apenas uma. Primeiro, tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997, p. 20), é importante que as crianças contactem com outras línguas, de modo a fomentar a consciencialização da sua existência e a promover formas de comunicação. Além disso, como foi referido no ponto 2. do presente relatório, segundo Beacco & Byram (2007), perante abordagens didáticas deste tipo e tendo em conta os benefícios da SDLC, devem priorizar-se percursos didáticos que não se centrem numa única língua tomada como língua-alvo a dominar de modo correto e perfeito, mas sim aqueles que se focam no plurilinguismo como competência a desenvolver e como valor a respeitar e a preservar. Adicionalmente, também sentia alguma insegurança relativamente à reação das crianças.

Assim, com vista a colmatar estes receios, procurei utilizar estratégias que me transmitissem confiança, isto é, envolver a atividade numa estratégia de *suspense*, efeito surpresa e expressividade, com vista ao aumento da motivação por parte das crianças, pois, na perspetiva de Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 239), “só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”. Assim, por meio das estratégias utilizadas, a atenção por parte do grupo foi sempre captada e as crianças participaram ativamente na conversa final. No que diz respeito à reação das crianças, tendo constatado uma postura de habituação perante as palavras estrangeiras, após um primeiro momento de surpresa, e pelas respostas das crianças às questões realizadas no fim da história, é possível afirmar que o grupo compreendeu a história, apesar das diferenças linguísticas, e apreendeu que a história continha palavras diferentes. Visto que este género de atividade não visa uma aprendizagem formal de uma língua por parte das crianças, os resultados apresentados da referida atividade vão ao encontro de perspetiva de Coelho (2007) e Strecht-Ribeiro (1998), na medida em que o grupo, através de uma forma descontraída, do lúdico e do divertimento, desenvolveu atitudes cognitivas e afetivas perante as línguas, reconhecendo a sua existência, estabelecendo ligações com as suas sonoridades e compreendendo que as palavras, ainda que diferentes, detêm um significado.

Através da introdução da temática na primeira atividade, partiu-se para a segunda atividade, a qual consistiu num diálogo sobre a diversidade linguística e cultural, com vista a compreender os conhecimentos e apreensões das crianças sobre a mesma, uma vez que,

tal como afirma Candelier (2003), as atividades, além de adaptadas à faixa etária das crianças, devem ir ao encontro das suas preferências e, antes de se iniciar a SDLC, é necessário saber e ter consciente qual o ponto de vista das crianças relativamente às línguas, quais os conhecimentos que detêm relativamente às mesmas e quais os seus interesses linguísticos, com a finalidade de, progressivamente, se transformar e enriquecer essas concepções prévias. Uma vez que se tratava de um tema, tal como já foi referido, de certa forma, abstrato, tendo em conta a faixa etária do grupo senti alguma dificuldade em abordá-lo. Isto é, foi de alguma forma complicado explicar ao grupo que nos encontramos num país, que existem outros países e que em cada país é falada uma língua. Como forma de superar essa dificuldade, procurei utilizar uma linguagem mais próxima das crianças, isto é, uma linguagem acessível, correta, adaptada à faixa etária e às características das crianças, visando a compreensão por parte das mesmas e a promoção e desenvolvimento da sua linguagem oral, pois, segundo Silva (2007), desde há muito tempo que a importância que a linguagem assume no desenvolvimento cognitivo e social da criança é reconhecida por todos os profissionais da Educação, cabendo aos “Educadores promover o desenvolvimento desta capacidade, de fazer uso da linguagem, para que cada criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são lançados” (Silva, 2007). Adicionalmente, procurei repetir as informações, diferentes vocábulos e formas de explicação, com vista a que as crianças conseguissem dar um sentido às novas informações.

Apesar da complexidade do tema, as crianças mostraram-se participativas e atentas. Neste sentido, é possível afirmar que as crianças compreendem que existem línguas diferentes, que as pessoas comunicam por meio da língua e que não falamos todos da mesma forma. Uma vez que o intuito não era levar as crianças a aprender uma língua, foi possível proporcionar-lhes o contacto com as diferentes línguas, isto é, promover uma sensibilização para as mesmas através do brincar com as Línguas Estrangeiras, do contacto mais descontraído com estas, procurando favorecer, posteriormente, uma introdução e preparação das crianças para o ensino formal da língua, como afirmavam Porcher e Groux (1998).

Relativamente à terceira atividade, tal como já foi referido, tendo em conta as dificuldades das crianças, penso que a minha prioridade foi tentar colmatar as mesmas. Para tal, primeiro, tentei identificar a lacuna, segundo, agi para combater a mesma. As principais dificuldades reveladas pelo grupo relacionaram-se com a assimilação do nome das línguas, a identificação da língua, a identificação da cor, tornando-se numa “bola de neve”. Mais uma vez, recorri à estratégia da repetição das informações, procurando, novamente, utilizar uma linguagem acessível às crianças, na medida em que, segundo Roncato & Lacerda (2005), “é fundamental que o professor reflita sobre as questões da

linguagem e seu desenvolvimento, entre outros aspectos que interferem na comunicação humana para poderem colaborar com o processo de desenvolvimento de linguagem das crianças” (p. 216). Todavia, as crianças continuaram a revelar dificuldades. A par disso, é importante destacar que, apesar das mesmas, o grupo procurava participar e quando questionado acerca da língua estrangeira ouvida respondia frequentemente “inglês”, levando-me a concluir que as crianças, sempre que estão perante uma linguagem diferente, assumem de imediato que se trata de inglês, não tendo, ainda, a capacidade de diferenciação linguística. Neste sentido, é possível verificar que as crianças reconhecem que se trata de uma língua diferente da língua compreendida (português), porém, ainda não conseguem compreender e discernir as suas diferenças. Penso que essa situação ocorre devido aos conhecimentos prévios das crianças, isto é, quando questionadas sobre línguas conhecidas, a resposta predominante foi “inglês”, logo, esta é a língua mais conhecida por parte das crianças. Por esse motivo, sempre que estavam perante uma língua incompreendida, os seus conhecimentos levavam-nas a responder “inglês”.

No que diz respeito à quarta atividade, embora não tenham existido fortes dificuldades quer da minha parte, quer da parte do grupo, a verdade é que a fase de exploração de palavras revelou-se um maior desafio, na medida em que, através de um exercício prático, procurei trabalhar e explorar palavras de línguas estrangeiras com as crianças, nomeadamente as suas sonoridades, pronúncias e significados. Através desta intervenção, em acordo com Coelho (2007) e Strecht-Ribeiro (1998), não recorrendo a uma aprendizagem formal ou a um aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal, penso que despertei as crianças para a existência de outras línguas e para a diversidade linguística, fomentando a sua sensibilização e implementando uma das abordagens plurais defendidas por Candelier (2007, p. 7-8), nomeadamente a sensibilização à diversidade linguística, a qual se baseia no contacto com um número variado de línguas e culturas, privilegiando a sensibilização à diversidade linguística, com vista a desenvolver a consciência (meta)linguística, negando o ensino de uma única língua, pois, tal como afirmam Lourenço e Andrade (2011, p. 335), é através de abordagens didáticas mais plurais e inclusivas que se torna possível promover valores e motivar, simultaneamente, para a aprendizagem de línguas. De facto, pude constatar que a atividade despertou a curiosidade e o interesse do grupo, que participou de forma assídua e entusiástica. Contudo, embora as crianças, mais uma vez, tendessem a afirmar que o que ouviam era “inglês” perante uma língua desconhecida, a verdade é que, através dessa constatação, foi possível verificar que compreendiam que o escutado não se tratava de português. Assim, através dos exercícios e consequentes atitudes das crianças, pôde verificar-se que foi fomentado o despertar para a existência de outros idiomas, incentivada a aprendizagem dos mesmos e compreendido que as palavras têm significados, pois, na

perspetiva de Sim-Sim, Silva & Nunes, (2008), a socialização e a interação com adultos e com outras crianças, bem como com espaços envolventes de qualidade e materiais estimulantes, apresentam um papel preponderante ao nível do desenvolvimento do conhecimento, da comunicação e da linguagem da criança.

Quanto à quinta atividade, uma vez que não era a primeira vez que ensinava uma música, seguindo as referidas etapas, não senti grandes dificuldades. O grupo revelou bastante interesse e entusiasmo na aprendizagem da música, estando sempre muito atento a todos os momentos. Tendo em conta os resultados descritos, é possível aferir que, mais uma vez, as crianças compreenderam que se tratava de uma língua estrangeira e revelaram interesse em compreender o seu significado. A verdade é que o contacto com uma variedade de línguas e culturas (desenvolvendo atitudes e representações positivas quer sobre as línguas, quer sobre quem as fala) transforma-se num enorme interesse e curiosidade por parte das crianças, não só por uma maior exploração das línguas trabalhadas, como também por conhecer outras, o que, na perspetiva de Martins (2008), leva a desenvolver, de forma mais eficaz, a competência plurilingue.

Relativamente à sexta atividade, ao longo da preparação da mesma, procurei que a história, os seus conteúdos e vocabulário estivessem adequados ao grupo e à faixa etária em questão. Tal como ocorreu na primeira atividade, procurei utilizar a estratégia da expressividade e do efeito surpresa, visando captar o interesse e atenção das crianças. Esta atividade, tal como as anteriores, segundo Martins (2008), concretiza um “trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (p.163), com a finalidade de uma mudança de atitudes nas crianças, relacionada com uma maior abertura e tolerância face à diferença, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas fundamentais à aprendizagem. Após o conto, as crianças realizaram um desenho, o qual comprovou a compreensão da história por parte das mesmas, sendo essa mais uma das possíveis vias de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural, uma vez que as desperta para o gosto por línguas e culturas distintas da sua, levando-as a desenvolver de uma maior tolerância, abertura e respeito face ao Outro e face a um mundo cada vez mais multilingue e multicultural (Candelier, 2003 e Sá, 2007).

Assim, por meio das seis atividades implementadas, pretendeu-se criar uma “atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão-Tavares, 1996, p. 52). Por esse motivo, tal como afirma Leitão (2006), esta abordagem deve ser avaliada segundo o interesse e o desempenho das criança e não de forma quantitativa. E foi interessante constatar que, mesmo que as crianças não compreendessem tudo o que era dito, se revelavam interessadas e aderiam às atividades com facilidade, o que pode ser explicado pelo gosto e curiosidade pela diferença e pelo que

é diferente. Mais uma razão para que esta temática venha a ser integrada, quer nos cursos de formação dos docentes, quer nas planificações a implementar no contexto pré-escolar, visto que a inexistência de exploração e de bases no que diz respeito à mesma é que leva a que os educadores/professores sintam maior insegurança neste tipo de atividades, devendo a mesma ser colmatada com estudo de literatura de especialidade e implementação de estratégias que suscitem confiança.

5. Conclusões

“Antes de saber se as civilizações podem chocar ou devem dialogar, é preciso ver bem se esta história de dividir as pessoas por civilizações faz sentido” (Amartya Sen, 2006)

Atualmente, vivemos num mundo cada vez mais global, no qual cada vez mais são inexistentes barreiras e imobilidades entre as culturas, deste modo, é essencial que os educadores promovam o conhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças étnicas, sociais e culturais, pois, tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “é numa perspetiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias” (p. 54-55). Exatamente por esse motivo e com vista a trabalhar nesse sentido, desenvolvi o projeto apresentado anteriormente, o qual se intitulou de “Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar”. Através do referido projeto procurei promover nas crianças a valorização de atitudes conscientes e respeitadores das diversidades culturais e linguísticas, através de um conjunto de atividades direcionadas para esse fim, as quais me permitissem, em simultâneo, encontrar respostas para a questão central do trabalho: “Como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no pré-escolar?”.

Embora o projeto se tenha revestido de um caráter muito pontual e uma curta duração, a verdade é que, quanto aos objetivos de investigação, penso que, de uma forma geral, foram atingidos, não só porque aprofundei o meu conhecimento sobre a abordagem plural da SDLC, por meio das diversas pesquisas efetuadas e das diferentes atividades implementadas, e compreendi como desenvolver atitudes de respeito, tolerância e aceitação, como também testei estratégias e atividades de SDLC em contexto de pré-escolar relacionadas com a temática, desenvolvendo, conseqüentemente, competências profissionais de educação direcionada para o plurilinguismo e a multiculturalidade. No que diz respeito aos objetivos do projeto de intervenção, é de destacar que todos foram alcançados. Com base nos resultados e dados obtidos através da implementação das diferentes atividades, foi possível verificar que as crianças foram sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural; adicionalmente, o conceito de língua foi despertado, através não só do conhecimento da língua materna e de outras línguas, como também do reconhecimento de que as mesmas possuem significados; além disso, promoveu-se o

contacto com a pluralidade linguística e cultural, por meio da audição e exploração das línguas; ainda, as crianças foram consciencializadas para o respeito e valorização de outras línguas e culturas, sempre que foi intensificado e enaltecido o valor das mesmas.

Todavia, é, também, importante olhar para o estudo com uma visão crítica, de modo a refletir acerca das suas limitações, dos possíveis caminhos que poderia ter tomado e sobre como poderia ter melhorado.

Primeiramente, importa referir que diversos aspetos da investigação poderiam ser inseridos, melhorados e/ou modificados. Neste sentido, sendo a principal limitação da investigação a curta duração do projeto, penso que este deveria ter tido uma maior durabilidade, acarretando, assim, diferentes modificações e implementações ao longo da mesma, nomeadamente levar as crianças a contactar com mais línguas estrangeiras e com mais aspetos culturais dos países, com vista à construção de um conhecimento didático mais fundamentado e rico sobre as aprendizagens das crianças. Além disso, a meu ver, teria sido extremamente enriquecedor e benéfico desenvolver uma ação de divulgação da temática em todas as salas do jardim de infância, através da exploração de atividades relacionadas com a temática pelas diferentes salas constituintes, da promoção de palestras com a comunidade educativa, com vista à sua formação e sensibilização para o tema em causa, e da realização de uma exposição com trabalhos elaborados pelas crianças e cartazes informativos, com o intuito de alertar as famílias para a importância desta temática.

Apesar destas limitações, considero que o estudo possui diversas potencialidades, as quais, futura e posteriormente, podem vir a ser melhoradas e desenvolvidas, uma vez que a temática da diversidade linguística e cultural e da sua sensibilização deve ser, cada vez mais, explorada e alvo de curiosidade. É fundamental que, desde tenra idade, os educadores levem as crianças a encarar o mundo de forma reflexiva e consciente, visando o desenvolvimento cidadãos ativos, participativos, comunicadores e respeitadores do outro na sua plenitude.

Reflexão final

Tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), a “intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p. 25). Quer isto dizer que o educador, enquanto profissional da educação, ao longo da sua intervenção educativa deve orientar-se por um conjunto de metas, valores, intenções e princípios imprescindíveis à evolução e desenvolvimento das crianças em todos os sentidos, nomeadamente, físicos, psicológicos e cognitivos, com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Neste sentido, por meio dos diversos projetos implementados, bem como através dos vários períodos de estágio e formação acadêmica, enquanto futura profissional da educação, desenvolvi um conjunto de aprendizagens, a meu ver, indispensáveis, porém, algumas delas tomam destaque. A primeira relaciona-se com o nascimento e crescimento de um “polícia” em mim que me consciencializou para algumas questões e elementos essenciais à nossa prática futura, que embora estivessem presentes na teoria, a verdade é que, na prática, por vezes, eram descurados. A primeira consciencialização relaciona-se com a inclusão da participação das crianças, que deve ser considerada pelos educadores permanentemente, na medida em que, tal como afirma Tomás (2007, p. 56), a “participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo, um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”. Adicionalmente, ainda na perspetiva da autora, participar significa mais do que “fazer parte”, isto é, a participação exige condições, nomeadamente o grau de desenvolvimento, as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças. Estes são aspetos determinantes para fomentar as suas capacidades de participação. Reforçando esta ideia, na perspetiva de Hohmann e Weikart (2003, p. 583), “oferecer soluções eficientes vindas do adulto poderá poupar tempo, mas [privará] as crianças de oportunidades de aprendizagem importantes, bem como da satisfação que advém de desenvolverem e concretizarem as suas próprias soluções”. Ainda segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 26), através da participação, o grupo beneficia da sua diversidade e das capacidades e competências de cada criança, por meio de um processo de partilha. Outra tomada de consciência efetuada relaciona-se com o respeito (cada vez maior) pela diversidade e diferença, levando-me a pensar e refletir sobre como evoluir e melhorar positivamente a minha prática, com vista ao combate e rejeição de atitudes racistas, estereotipadas e preconceituosas. A meu ver, é importante reforçar que as crianças não são todas iguais e, como tal, têm que ser aceites e respeitadas, evitando qualquer tipo de exclusão, preconceito ou estereótipo. Neste sentido, o educador deve ser um educador multicultural, agindo como um facilitador e promotor de igualdade de oportunidades. Por fim, tomei consciência da importância do verdadeiro envolvimento das famílias, procurando inclui-las tanto quanto possível. Tal como já foi referido para o caso das crianças: participar significa mais do que fazer parte; por esse motivo, é função e papel do educador envolver as famílias nas diversas atividades e eventos do Jardim de Infância, evitando sempre quaisquer juízos de valor ou julgamentos. A verdade é que esse envolvimento acarreta inúmeros benefícios, pois, tal como afirma Cascais (1998), a participação das famílias na escola “favorece trocas de saber e promove espaços de relação entre os pais [que] pode contribuir para estimular entre eles o próprio desenvolvimento” (p. 68).

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 93) a intencionalidade do educador é o suporte do desenrolar do processo educativo. Por esse motivo, é essencial refletir sobre a nossa própria ação, com vista a compreender as principais fragilidades e potencialidades da mesma. Contudo, aquando os períodos de estágio e posterior reflexão sobre os mesmos, verifiquei que a minha capacidade de autorreflexão era uma competência pouco desenvolvida, tendo sentido, por esse motivo, alguma dificuldade em expor o que advinha da própria prática e de momentos inerentes a ela. Todavia, tendo em conta a importância da capacidade reflexiva, ao longo dos diferentes períodos de intervenção, procurei desenvolvê-la e aprimorá-la, com vista a melhorar e desenvolver de forma positiva a minha prática e ação enquanto futura profissional da educação. Portanto, tenho vindo a aprender a desenvolver uma prática reflexiva, isto é, a interrogar, questionar e pensar sobre as minhas práticas educativas, utilizando-a como um meio para melhoria e desenvolvimento das mesmas. Tal como afirmam Oliveira e Serrazina (2002, p. 29), a reflexão oferece oportunidades de rever as práticas, os acontecimentos, podendo, posteriormente, melhorar e refazer. E, neste sentido, em muitos momentos, ao longo das diversas intervenções, procurei refletir sobre as minhas estratégias e sobre aquilo que me parecia mais ou menos correto num dado contexto de sala de atividades, nomeadamente atitudes, palavras, relações quer com as crianças, quer com a comunidade educativa e as famílias.

Adicionalmente, outra das grandes aprendizagens que passo a destacar prende-se com o desenvolvimento de uma investigação por mim organizada, planeada e implementada. Esta revelou-se bastante enriquecedora na medida em que o facto de ir adquirindo e cultivando conhecimento teóricos e fundamentados, enquanto detinha a oportunidade de explorar no terreno e colocar em prática atividades diferentes juntamente com as crianças, levou a que existisse uma maior apreensão e envolvimento com o tema investigado. Além disso, passei a compreender como desenvolver e em que pressupostos assenta uma investigação/estudo, sentindo-me com maior confiança para levar a cabo outras investigações ao longo da minha formação e futuro profissional.

Em jeito de conclusão, é possível afirmar que quer as intervenções e implementações de projetos desenvolvidos, quer as observações efetuadas, quer as diversas dificuldades encontradas contribuíram, sem qualquer dúvida, para o alargamento de um conjunto de competências e conhecimentos, enriquecendo-me a minha aprendizagem e o meu crescimento enquanto futura educadora de infância, sempre com a consciência de que este é um percurso sem fim e de constante evolução.

Referências Bibliográficas

- ACIDI, IP. (2007). *Ideias Simples para promover a Tolerância e celebrar a Diversidade*. Badajoz
- Allwright, D. (1993). *Integrating 'Research' and 'Pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities*. In J. Edge & K. Richards (eds), *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Andrade, A., Lourenço, M. e Sá, S. (2010). *Abordagens Plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção*. Intercompreensão – Revista da Didática das Línguas
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). *Para um diálogo entre as línguas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Bardin, L. (2005). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J. (2005). *Langues et Répertoire de Langues: le plurilinguisme comme «Manière d'être» en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.
- Beacco, J. (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Estrasburgo: Divisão das Políticas Linguísticas/Conselho da Europa.
- Beacco, J.C. e Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang: Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boeck
- Candelier, M. et al. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages
- Candelier, M. et al. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, D. (2007). *Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um Estudo no Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P. – U. do Minho
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Coutinho et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho
- De Ketele, J.M., Roegiers. (1999). *Abordagem Geral de Recolha de Informação*.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. e Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles*.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão-Tavares, C., Valete, M., e Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, M. e Andrade, A. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M.H. (ed). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hortas, M. J., Campo, J., Martins, C., Cruz, C., Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*.
- Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1.º CEB – Representação dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, I. (2004). *Perspectivas de Supervisão na Formação Inicial de Professores: os Materiais e o Ensino da Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço, M. e Andrade, A. (2011). *A sensibilização da diversidade linguística no Pré-Escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Livro de Atlas.
- Marcushi, L. (2004). *Conferência: cognição, explicitude e autonomia no uso da língua*. UFMG – Belo Horizonte
- Maricato, C. (2006). *Comportamentos linguísticos de luso-descentes na Venezuela*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F., Andrade, A. I. e Bartolomeu, I. (2002). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.
- Porcher, L & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Romero, G. (2010). *Interculturalidade e Medição* (Caderno de Formação 04). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).
- Roncato, C., & Lacerda, C. (2005). *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil*. São Paulo: Distúrbios da Comunicação
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, C. V. (2007). “A brincar com as palavras: actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância”, poster apresentado ao CIANEI – 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (Fórum da Maia, Novembro de 2007), publicado em CD in Pequito, P. & A. Pinheiro (2007) Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância – CIANEI 2, Porto: ESEPF/Gailivro.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw- HILL

- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica-Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardimde-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trim, J. L. et al. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa (tradução).
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. & Pinto, J. (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Anexos

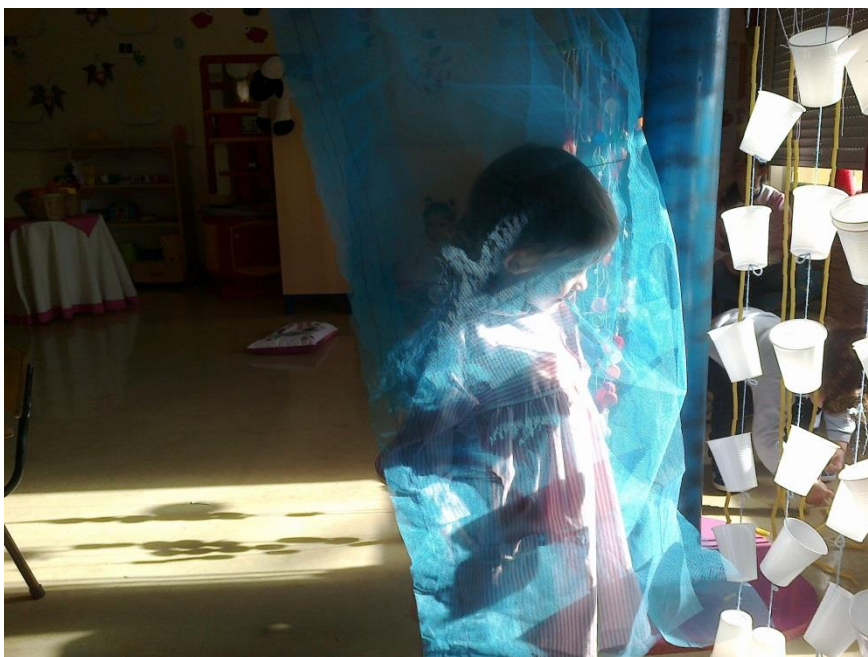
Anexo 1 – Fotografia: “Cabide Sensorial”



Anexo 2 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”



Anexo 3 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”



Anexo 4 – Fotografia: atividade “Cabide das sensações”



Anexo 5 – Fotografia: fantoches da história “O Coelho Branco”



Anexo 6 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 7 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 8 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 9 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 10 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 11 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 12 – Fotografia: atividade “Vamos conhecer o macaco?”



Anexo 13 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 14 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 15 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 16 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 17 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 18 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 19 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 20 – Fotografia: atividade “Vamos explorar - Ser exploradores?”



Anexo 21 – Planificação: atividade Conto da história “Os Três Porquinhos”

<div> <div>Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos</div> <div> Nome da Instituição Planificação Diária </div> <div> Educadora: Florbela Monteiro De: 12 de maio 2015 </div> </div> <div>Estagiária: Ana Paula Ferreira</div>					
Atividade 1					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	Área da Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as palavras “porco” e “lobo” em diferentes línguas; - Reconhecer os animais pronunciados noutras línguas; - Identificar o título da história ouvida; - Ouvir/Familiarizar-se com as diferentes línguas; - Reconhecer que as diferentes línguas possuem características sonoras diferentes; 	Em primeiro lugar, a estagiária realiza uma conversa em grande grupo, afirmando que vai contar uma história, alertando-as para tomarem muita atenção. Após a conversa com as crianças, a estagiária passa para a realização da atividade: conto da história “Os Três Porquinhos” com a particularidade de proferir as palavras “porco” e “lobo” noutras línguas, nomeadamente inglês (porco: “pig”; lobo: “wolf”), crioulo de cabo verde (porco: “txuk”; lobo: “lob”) e espanhol (porco: “cerdo”; lobo: “lobo”). As mesmas palavras em, pelo menos, alguns momentos da história devem ser ditas em português, para que as crianças tenham uma referência que sirva para comparação e base para, posteriormente, realizarem inferências. Devido à sua possível complexidade, o conto da história é desenvolvido de forma calma, com muita expressividade, sons e movimentos. Finalmente, a estagiária realiza questões ao grupo acerca do nome/título da história contada, quais as personagens principais (se são pessoas ou animais e quais) e qual o	Humanos: -Estagiária -Educadora cooperante -Assistente Operacional -Grupo de crianças Materiais: - Histórias “Os Três Porquinhos”, com recurso a diferentes idiomas (inglês, crioulo e espanhol);	Indicadores de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Identifica as palavras “porco” e/ou “lobo” em, pelo menos, uma das línguas; - Identifica as palavras “porco” e/ou “lobo” em duas das línguas; - Identifica as palavras “porco” e/ou “lobo” nas três línguas; - Reconhece o animal “porco”, utilizando outra língua; - Reconhece o animal “lobo”, utilizando outra língua; - Identifica o título da história; - Reconhece que as diferentes línguas possuem características sonoras diferentes;

		- Compreender que existem diferentes línguas;	elemento que foi surpreendente na história, isto é, se compreendem que existem outras línguas (línguas diferentes) e se conhecem algumas das línguas pronunciadas (não é necessário questionar quais as línguas que foram pronunciadas, mas sim tentar verificar se as crianças compreendem e percebem que aparecem palavras noutras línguas e, eventualmente, se conhecem alguma dessas palavras).		- Compreende que existem diferentes línguas; Instrumentos de avaliação: - Observação direta: respostas e participação das crianças (notas de campo);
Tarde	Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.				

Anexo 22 – Planificação: atividade Diálogo sobre a diversidade linguística e cultural

Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos			Nome da Instituição	Educadora: Florbela Monteiro	
Estagiária: Ana Paula Ferreira			Planificação Diária	De: 13 de maio 2015	
Atividade 2					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	<div>Área da Expressão e Comunicação</div> <div>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</div> <div>Área de Formação Pessoal e Social</div> <div>Área do Conhecimento do Mundo</div>	<div>- Reconhecer/Conhecer a língua falada (português);</div> <div>- Reconhecer/Conhecer o país em vivemos (Portugal);</div> <div>- Compreender a relação da língua com o país;</div> <div>- Reconhecer/Conhecer a existência de outras línguas;</div> <div>- Compreender a importância de conhecer outras línguas;</div>	<div>A estagiária desenvolve um diálogo com as crianças não só sobre a língua que falam, explorando o nome da mesma (português) e o nome do país onde permanecem e vivem (Portugal), como também as línguas que conhecem e a línguas que já ouviram falar, procurando sempre dar exemplo de línguas, nomeadamente as línguas abordadas na atividade anterior. Além disso, a estagiária, nessa mesma conversa, aborda a importância de conhecer outras línguas e as vantagens que isso nos traz.</div> <div>77</div>	<div>Humanos:</div> <div>-Estagiária</div> <div>-Educadora cooperante</div> <div>-Assistente Operacional</div> <div>-Grupo de crianças</div> <div>Materiais:</div>	<div>Indicadores de avaliação:</div> <div>- Reconhece ou conhece a língua falada (português);</div> <div>- Reconhece ou conhece o país em que vivemos;</div> <div>- Compreende a relação entre a língua e o país, por exemplo, português de Portuga;</div> <div>- Identifica outras línguas;</div> <div>- Compreende que existem línguas diferentes;</div> <div>- Compreende a importância de conhecer outras línguas;</div> <div>Instrumentos de avaliação:</div> <div>- Observação direta: respostas e participação</div>

					das crianças (notas de campo);
Tarde	Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.				

Anexo 23 – Planificação: atividade Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores

<div> <div>Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos</div> <div> Nome da Instituição Planificação Diária </div> <div> Educadora: Florbela Monteiro De: 19 de maio 2015 </div> </div> <div>Estagiária: Ana Paula Ferreira</div>					
Atividade 3					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	Área da Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Área de Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar o repertório linguístico; - Compreender que existem línguas diferentes; - Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística; - Identificar a língua inglesa; - Identificar a língua espanhola; - Identificar o crioulo de cabo verde; 	<p>Esta atividade consiste no conhecimento mais aprofundado das línguas inglês, crioulo de Cabo Verde e espanhol, através de vídeos e associação de cores às mesmas.</p> <p>Em primeiro lugar, a estagiária relembra os conteúdos e línguas exploradas anteriormente, através de questões. De seguida, a estagiária anuncia que vamos visualizar três vídeos, no formato de desenho animado, por meio do computador, cada um deles falado nos idiomas explorados anteriormente, isto é, um vídeo em inglês, outro em espanhol e outro em crioulo de Cabo Verde. A cada mudança de vídeo, a estagiária diz o nome da língua (quantas vezes necessárias). Após a visualização dos vídeos, são mostrados três cartões, cada um deles de uma cor (amarelo, vermelho e azul), os quais são associados a uma das línguas, ou seja, o azul é associado à língua inglesa, o vermelho à língua espanhola e o amarelo ao crioulo de Cabo Verde (por exemplo). Depois de ser trabalhada e repetida esta associação de</p>	Humanos: -Estagiária -Educadora cooperante -Assistente Operacional -Grupo de crianças Materiais: - Computador; - Vídeos (desenhos animados) falados em inglês, em espanhol e em crioulo de cabo verde; - Três cartões: um, amarelo,	Indicadores de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Alarga o repertório linguístico; - Compreende que existem línguas diferentes; - Desenvolve a consciência fonológica e interlinguística; - Identifica a língua inglesa; - Identifica a língua espanhola; - Identifica o crioulo de cabo verde; - Associa a cor azul à língua inglesa; - Associa a cor vermelha à

		- Associar as cores às línguas;	cores às línguas (até que nenhuma criança tenha dúvidas), passa-se à fase seguinte da atividade: mostrar um excerto de um dos vídeos, alertando para o grupo tomar atenção à língua falada, e questionar qual a cor associada à língua ouvida. Por exemplo: se mostrava um excerto do desenho animado em espanhol, o cartão escolhido deveria ser o vermelho. Os cartões (com as ditas cores) eram segurados por três das crianças como “porta-vozes”.	outro, vermelho e outro, azul.	língua espanhola; -Associa a cor amarela ao crioulo de cabo verde. Instrumentos de avaliação: - Observação direta: respostas e participação das crianças (notas de campo);
Tarde	Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.				

Anexo 24 – Fotografia: atividade “Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores



Anexo 25 - Fotografia: atividade “Visualização de vídeos sobre diversidade linguística e associação de cores



Anexo 26 – Planificação: atividade Audição e Dança de músicas

Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos		Nome da Instituição		Educadora: Florbela Monteiro	
Estagiária: Ana Paula Ferreira		Planificação Diária		De: 27 de maio 2015	
Atividade 4					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	<div>Área da Expressão e Comunicação</div> <div>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</div> <div>Área de Formação Pessoal e Social</div>	<div>- Ouvir a música atentamente;</div> <div>- Compreender que as músicas não são proferidas em português;</div> <div>- Explorar palavras em línguas estrangeiras;</div> <div>- Compreender que essas palavras têm um significado em português.</div>	<div>Esta atividade consiste na audição e na dança de músicas cantadas nas três línguas estrangeiras já exploradas, nomeadamente uma em inglês, uma em espanhol e outra em crioulo de Cabo Verde.</div> <div>Inicialmente, a estagiária realiza uma conversa inicial para relembrar essas línguas, através do nome das mesmas e das palavras “porco” e “lobo” já anteriormente exploradas. De seguida, a estagiária explica às crianças que, primeiro, vão ouvir músicas nessas línguas (inglês – “Because I’m happy”, de Pharrell Williams; espanhol – “Bailando”, de Enrique Inglesias; crioulo de cabo verde – “Labanta”, de Edson Lopez) e depois, dançar, perguntando ao grupo qual a música que preferem ouvir primeiro (é importante que digam o nome da língua). Depois de ouvirem e dançarem livremente todas as músicas, a estagiária explora em conjunto com o grupo uma palavra de cada música, através da:</div> <div>- audição das palavras nas próprias músicas (colocar o excerto da música onde a palavra se</div>	<div>Humanos:</div> <div>-Estagiária</div> <div>-Educadora cooperante</div> <div>-Assistente Operacional</div> <div>-Grupo de crianças</div> <div>Materiais:</div> <div>;</div>	<div>Indicadores de avaliação:</div> <div>- Ouve a música atentamente;</div> <div>- Compreende que as músicas não são proferidas em português;</div> <div>- Explora uma palavra na língua inglesa;</div> <div>- Explora palavras uma palavra na língua espanhola;</div> <div>- Explora uma palavra em crioulo de Cabo Verde;</div> <div>- Compreende que essas palavras têm um significado em português.</div>

			<p>encontra);</p> <ul style="list-style-type: none"> - repetição das palavras em conjunto, dizendo, de seguida, o seu significado, associando sempre a movimentos (por exemplo, na palavra “happy” fazer um enorme sorriso e pedir que as crianças façam o mesmo). Assim, de cada música é explorado (por exemplo) a seguinte palavra: - Espanhol: “bailando” = dançar - Inglês: “happy” = feliz - Crioulo de cabo verde: “no bai” = nós vamos <p>A atividade termina com a audição e dança livre das músicas, lembrando sempre o idioma cada vez que a música muda.</p>		<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: respostas e participação das crianças (notas de campo);
Tarde	<p>Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.</p>				

Anexo 27 – Fotografia: atividade Audição e Dança de músicas



Anexo 28 – Planificação: atividade Aprendizagem de música em melodia africana

Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos			Nome da Instituição	Educadora: Florbela Monteiro	
Estagiária: Ana Paula Ferreira			Planificação Diária	De: 29 de maio 2015	
Atividade 5					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	<div>Área da Expressão e Comunicação</div> <div>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</div> <div>Domínio da Expressão Musical</div> <div>Área de Formação Pessoal e Social</div>	<div>- Escutar a música;</div> <div>- Marcar o ritmo da música;</div> <div>- Desenvolver o sentido rítmico;</div> <div>- Aprender a melodia da música, através da onomatopeia;</div> <div>- Aprender a música;</div> <div>- Compreender que a música não é falada em português;</div> <div>- Compreender que a música tem um significado;</div>	<div>Esta atividade consiste na aprendizagem de uma música em melodia africana. A estagiária começa por expor ao grupo que vamos aprender uma música em melodia africana, explicando que é uma música especial, porque não é em português, mas sim originária de lugar longe de Portugal. De seguida, começa por ensinar a música, seguindo um conjunto de fases.</div> <div>A música é a seguinte:</div> <div>Versão em Melodia Africana:</div> <div>“Funga aláfia, ashe, ashe, funga aláfia, ashe, ashe.”</div> <div>Tradução em português:</div> <div>“Em ti eu penso contigo eu falo de ti eu gosto 85 somos amigos.”</div> <div>Para a aprendizagem da música, a estagiária utiliza as seguintes estratégias:</div>	<div>Humanos:</div> <div>-Estagiária</div> <div>-Educadora cooperante</div> <div>-Assistente Operacional</div> <div>-Grupo de crianças</div> <div>Materiais:</div>	<div>Indicadores de avaliação:</div> <div>- Escuta a música;</div> <div>- Marca o ritmo da música;</div> <div>- Desenvolve o sentido rítmico;</div> <div>- Aprende a melodia da música, através da onomatopeia;</div> <div>- Aprende a música;</div> <div>- Compreende que a música não é falada em português;</div> <div>- Compreende que a música tem um significado;</div> <div>Instrumentos de avaliação:</div> <div>- Observação direta:</div>

			<p>- <u>1ª fase: Apresentação da canção</u> Momento da performance da estagiária: A estagiária apresenta a canção às crianças, com a finalidade de demonstração, estímulo e incentivo, cantando a música e realizando, simultaneamente, movimentos corporais gestos que identifiquem determinados comportamentos da música;</p> <p><u>2ª fase: Ensino/Aprendizagem da canção</u> A estagiária desmonta a canção em frases nos seus elementos estruturantes (melodia, ritmo e texto) Ensinar a melodia da canção, através da onomatopeia “Na”, batendo palmas ao ritmo da música, visando a familiarização com ritmo e melodia da mesma. De seguida, segue-se para a aprendizagem do texto da canção, o qual é dividido em pequenas frases, as quais devem ser juntas progressivamente, utilizando sempre a mesma estrutura musical apresentada pela estagiária inicialmente. A estagiária canta sempre em conjunto/eco com as crianças, até que o texto esteja aprendido por todo o grupo.</p> <p><u>3ª Fase: Momento autónomo das crianças</u> As crianças cantam a canção, já sem a estagiária, sendo que, nesta fase, esta dá apenas a entrada e marcação de pausas.</p> <p>Após a aprendizagem da música pelo grupo, a estagiária questiona-o se compreende o que é dito na música e se a mesma é falada em português. Partindo das respostas das crianças, a estagiária explica o significado da música, ensinando-a em português, seguindo</p>		<p>respostas e participação das crianças (notas de campo);</p>
--	--	--	--	--	--

			as fases ditas anteriormente.		
Tarde	Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.				

Anexo 29 - Planificação: atividade Conto da história “Sala do Mundo”

Sala de jardim de Infância “Os Amiguinhos” 3 anos			Nome da Instituição	Educadora: Florbela Monteiro	
Estagiária: Ana Paula Ferreira			Planificação Diária	De: 3 de junho 2015	
Atividade 6					
Período do dia	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Manhã	O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala. Após estarem todos sentados às mesas, cada criança, individualmente, efetua a marcação das presenças com o auxílio da educadora. Seguidamente, a criança responsável distribui o lanche da manhã (fruta ou bolacha) e, por fim, caso não existam atividades direcionadas, as crianças escolhem a área onde querem brincar até à hora de arrumar e ir almoçar. Neste caso, a realização da presente atividade será realizada nesse período.				
	<div>Área da Expressão e Comunicação</div> <div>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</div> <div>Área de Formação Pessoal e Social</div>	<div>- Compreender os conteúdos abordados e a mensagem do livro;</div> <div>- Compreender o significado das palavras;</div>	A atividade consiste no conto de uma história relacionada com a diversidade linguística e cultural. Inicialmente, a estagiária relembra os conteúdos abordados nas atividades anteriores, nomeadamente o nome das línguas (inglês, crioulo de Cabo Verde e espanhol). De seguida, passa ao conto da história, a qual se intitula “A sala do mundo”. Uma vez que a palavra “mundo” pode suscitar algumas dúvidas, é importante explicar o significado,	<div>Humanos:</div> <div>-Estagiária</div> <div>-Educadora cooperante</div> <div>-Assistente Operacional</div> <div>-Grupo de crianças</div> <div>Materiais:</div>	<div>Indicadores de avaliação:</div> <div>- Compreende os conteúdos abordados e a mensagem do livro;</div> <div>- Compreende o significado das palavras;</div> <div>- Desenvolve o vocabulário,</div>

	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o vocabulário, através do contacto com novas palavras; ; - Compreender o conteúdo da história; - Compreender que existem diferentes línguas e culturas; - Compreender que cada língua e cultura tem o seu valor; - Desenhar livremente; 	<p>através de demonstração de um globo, adequando sempre a linguagem ao grupo. Posteriormente, a estagiária passa ao conto da história, procurando fazê-lo de forma interativa e expressiva, com vista a captar a atenção e curiosidade das crianças. Após o conto, a estagiária realiza questões sobre a história, nomeadamente “O que estava na sala?”, “Quais eram os objetos que eram mais especiais e que se destacavam?”, “Quais as línguas que eles falavam?”, “De onde vinham aqueles objetos?”. Por fim, sugerir às crianças que façam um desenho sobre a história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “Sala do mundo” - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. 	<p>através do contacto com novas palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende o conteúdo da história; - Compreende que existem diferentes línguas e culturas; - Compreende que cada língua e cultura tem o seu valor; - Desenha livremente; <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: respostas e participação das crianças (notas de campo);
Tarde	<p>Após o almoço, a higiene e sesta, as crianças realizam o lanche da tarde no refeitório e dependendo dos dias, algumas das crianças têm dança ou música. Desta forma, o período da tarde é ocupado com o lanche, as atividades e, normalmente, com legos ou animais nas mesas.</p>				

A sala do mundo

Ao fundo de uma rua de uma cidade longínqua, avistava-se uma casa muito alta. Tudo nela era grande e vistoso. As suas portas eram compridas e as janelas muito estreitas. Nessa casa viviam pessoas, também elas muito altas e magras, que viajam por todo o mundo, de Norte a Sul e de Este a Oeste. E de todos os lugares por onde passavam traziam um objeto especial, mágico, como forma de recordar esse lugar especial.

Todos esses objetos eram guardados numa das espaçosas salas que existiam na enorme casa. E por entre as inúmeras e diversas lembranças arrumadas pelas paredes e armários, destacavam-se três: um grande e colorido tapete persa, vindo da Índia, uma forte e robusta torre Eiffel, originária da França e uma detalhada e perfeita escultura de madeira, típica de Cabo Verde, que tinha acabado de chegar nessa noite.

A escultura cabo-verdiana despertou o interesse da torre Eiffel. Por isso, decidiu perguntar-lhe: - Si'l vous plâit, tu és tão diferente. De onde vens?

Muito envergonhada a escultura respondeu:

- Eu venho de Cabo Verde, ilha de São Vicente, que faz parte do continente africano.

A torre Eiffel, surpreendida, disse:

- A sério? Eu j'adore Cabo Verde. Ser uma paixão minha a cultura do povo cabo-verdiano, principalmente a política do “no stress” e a forma despreocupada como vivem.

A escultura continuou:

- É verdade. A cultura de Cabo Verde é realmente especial pelos seus ideais de liberdade e boa disposição. Mas, se não me engano, tu vens da França, mais propriamente de Paris.

A torre Eiffel concordou:

- É verdade. La France tem uma cultura muito diferente. Paris é uma cidade cultural, onde a arte, a pintura e a escultura podem ser encontradas em todas as ruas e esquinas. Não esquecendo, os croissants.

Totalmente deslumbrada, a escultura, olhando para o enorme e brilhante tapete, exclama:

- E tu vens da Índia! Essas franjinhas e brilhos não enganam ninguém. Vocês vêm de realidades tão distintas, culturas e modos de viver tão diferentes. Que interessante.

O tapete franjado, de caráter sério e espírito religioso, recorrendo aos seus conhecimentos de português, com muita calma, responde à escultura detalhada:

- Tens toda a razão. Somos todos diferentes, mas todos iguais. É uma realidade que é uma enorme vantagem viver nesta casa, rodeado de objetos com histórias de vida, línguas e culturas tão diferentes. Só posso concluir que, deste modo, estamos sempre a aprender.

A escultura surpreendida disse:

- Mas o teu português é perfeito, até parece a tua língua materna.
- Sei falar várias línguas corretamente, uma delas é o português. Por exemplo, eu comunico com a torre Eiffel através do francês.

Enquanto a torre Eiffel concorda, acrescenta:

- Como pudeste reparar o meu português não ser perfeito, por isso acabo por misturá-lo com algumas palavras em francês. O pouco que sei aprendi ao conviver com um touro santareno. Mas consigo comunicar e compreender o que dizes.

A perfeita e delicada escultura de madeira cabo-verdiana ficou maravilhada com tamanha diversidade cultural, espantada com a capacidade de comunicação de cada um e fascinada com a utilidade e vantagem de conviver com objetos que vêm de países do outro lado do mundo, de países com características tão próprias e especiais.

Por isso, sempre que encontrares um objeto vindo de outro país, nunca te esqueças que têm uma história, uma cultura e uma língua (ou várias) que o distingue. Neste momento, tanto a escultura, como o tapete e a torre Eiffel aguardam a chegada de um novo objeto para assim aprenderem mais.

Anexo 31 – Ilustrações da história “Sala do Mundo”



Anexo 32 – Desenho de uma criança sobre a história “Sala do Mundo”



Anexo 33 - Desenho de uma criança sobre a história “Sala do Mundo”

